

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre
diversidad cultural y de género**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR**

Inmaculada Gómez Jarabo

Director

Primitivo Sánchez Delgado

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO
PARA EL TRATAMIENTO EDUCATIVO
DE LOS CONFLICTOS SOBRE
DIVERSIDAD CULTURAL Y DE GÉNERO**

INMACULADA GÓMEZ JARABO

DIRECTOR: Dr. D. PRIMITIVO SÁNCHEZ DELGADO

Madrid, 2015

ÍNDICE

RESUMEN EN INGLÉS DE LA TESIS DOCTORAL	7
INTRODUCCIÓN	11
I. APROXIMACIONES CONCEPTUALES	19
1. El conflicto, la agresividad y la violencia	21
1.1. El conflicto	22
1.2. La violencia y la agresividad	30
1.3. Teorías sobre la violencia	34
1.4. Factores de la violencia	41
1.5. Tipos de violencia	45
Síntesis de los aspectos abordados	48
2. El maltrato entre escolares	51
2.1. La violencia en el entorno escolar	52
2.2. Factores de la violencia escolar	56
2.3. Estudios acerca de la incidencia del maltrato entre iguales en el contexto escolar	70
2.4 El tratamiento educativo de los conflictos y la violencia	84
Síntesis de los aspectos abordados	91
3. La violencia de género	93
3.1. Aclaración de términos: sexo y género	95
3.2. Causas de la violencia de género	100
3.3. Intervención desde la escuela	105
Síntesis de los aspectos abordados	112
4. La violencia hacia los inmigrantes	115
4.1. La cultura	116
4.2. La identidad cultural	120
4.3. La interculturalidad y la multiculturalidad	121

4.4. Rechazo de la inmigración en la sociedad	124
4.5 Importancia de la comunicación en contextos culturalmente diversos	127
4.6. La inmigración y la convivencia entre culturas en el ámbito escolar	129
4.7. Retos y beneficios de los centros educativos ante la diversidad cultural	142
Síntesis de los aspectos abordados	144
5. Otros tipos de violencia	147
5.1. La violencia invertida	147
5.2. La violencia al profesorado	151
5.3. La violencia en los medios de comunicación social y las tecnología de la información y la comunicación	154
Síntesis de los aspectos abordados	165
6. La situación de las alumnas inmigrantes en el entorno escolar	167
6.1. La situación de las mujeres en un universo propiamente masculino	167
6.2. Confluencia de cuestiones de género y de cultura: Ser mujer inmigrante.....	170
6.3. Confluencia de cuestiones de género y de cultura en la escuela: El caso de las alumnas inmigrantes	172
Síntesis de los aspectos abordados	176
7. La formación del profesorado para la gestión de los conflictos y la atención a la diversidad	177
7.1. La formación del profesorado en el pasado	179
7.2. La formación del profesorado en la actualidad y el cambio necesario en el pensamiento y en la formación del profesorado	187
Síntesis de los aspectos abordados	205
II. CUESTIONES METODOLÓGICAS	207
1. Fases de la investigación	209
2. Opciones metodológicas	213

3. Instrumentos	219
3.1. Entrevistas	219
3.2. Grupos de discusión	222
3.3. Cuestionarios	225
3.4. Análisis documental	228
 III. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	 231
1. El problema de investigación	233
1.1. Elección del área o tema	233
1.2. Identificación y delimitación del problema	234
1.3. Valoración del problema	235
1.4. Formulación definitiva del problema	236
2. Objetivos	239
3. Descripción del proceso seguido en la elaboración de los instrumentos y del banco de preguntas	241
3.1. Validación de las herramientas	243
4. Recogida de información y descripción del contexto	247
5. Análisis de la información	253
5.1. Análisis documental	254
5.2. Cuestionarios	264
5.3. Entrevistas	412
5.4. Grupos de discusión	452
6. Resultados genéricos	477
6.1. Actitudes ante la diversidad y la escuela inclusiva	477
6.2. Formación del profesorado para la gestión de la diversidad	478
6.3. Situación de las aulas y actuación en las mismas	485
6.4. Otros aspectos preocupantes	486
7. Resultados respecto a la situación de las alumnas y del alumnado de origen inmigrante	489
7.1. El alumnado inmigrante	490
7.2. Las alumnas	491

7.3. Las alumnas inmigrantes	494
7.4. El trabajo desde los centros educativos	495
IV. PROPUESTAS RESPECTO AL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO	497
1. Propuestas respecto a la formación del profesorado	499
1.1. Incidir en las necesidades reales de la educación y establecer como obligatorios determinados contenidos necesarios en la formación	504
1.2. Incluir un amplio componente práctico y vivencial, basado en el estudio y la resolución de casos concretos reales y en las simulaciones	515
1.3. Reforzar el trabajo en equipo, el debate, la negociación y la reflexión compartida	521
1.4. Prestar especial atención a la dimensión afectiva	526
1.5. Proporcionar una mayor importancia al <i>Prácticum</i> y a la relación con los contextos reales de enseñanza	528
1.6. Fomentar los programas de apoyo inicial para el profesorado novel y los planes de formación permanente personal	531
2. Propuesta de asignaturas	537
2.1. Convivencia, violencia y gestión de conflictos	541
2.2. Género	543
2.3. Interculturalidad	544
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	547
1. Revisión de objetivos y respuesta a los interrogantes iniciales	549
1.1. Revisión de objetivos	550
1.2. Respuesta a los interrogantes iniciales	559
2. Futuras líneas de investigación	563
3. Consideraciones finales	567
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	569

ANEXOS	599
1. Cuestionario previo para analizar la formación de los educadores sociales con respecto a los conflictos y la convivencia	601
2. Cuestionario	603
3. Guion de entrevista para docentes en formación	615
4. Guion de entrevista para docentes en activo	616
5. Guion de preguntas para los grupos de discusión	621
6. Planes de estudio completos de las titulaciones de educación a extinguir	625
7. Planes de estudio completos de los Grados de Educación	675
8. Plan de estudio del Máster de Formación del Profesorado	691

ENGLISH ABSTRACT OF THE THESIS:

"TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL TREATMENT OF CONFLICT ON CULTURAL DIVERSITY AND GENDER"

1. Introduction

Although violence should be nonexistent in a civilized society like ours, is still present in virtually all areas, ages, genders and social classes. Violence against women is still present in social media, because we often find news in which women of all social, economic and labor conditions suffer not only physical, but also all kinds of unworthy treatment, discrimination or harassment.

Similarly, despite of the cultural diversity in our country, it remains highly frequent acts of rejection and aggression to those people who come from other cultures and supposed to be the enemy simply by being born in a different place, in a different country, having a different skin color or different traits and pursuing the same goals.

Childhood is another main area affected by violence. We always have cases of bullying in the schools. Besides, we face every single day more dangerous situations, which occur at younger ages and leave increasingly harmful and lasting psychological side effects.

Our world is immersed in such a way of life, that it forces us to investigate in depth the violent phenomena in order to provide an accurate answer. It is necessary that the professionals who are working in schools must be trained to develop and to enhance plans of coexistence that have as a consequence an improvement in the school climate and the educational treatment of conflicts.

Therefore, this thesis is trying to get involved in the violence knowledge, so that we make up our mind considering and proposing different actions which

may serve to take a step towards the much desired peaceful culture in schools and thus in society.

Another important point is the teachers training in order to avoid school violence. We have to face situations where peaceful coexistence is threatened. We have to cater to ethnic, cultural and gender diversity because we believe that all students are exposed. They may be possibly victims of attacks, students from immigrant backgrounds and women are a "much easier and desired target".

2. Synthesis

This thesis begins doing some conceptual approaches to the issues underlying the investigation (conflict, aggression, violence, school violence, violence against immigrants, inverted violence, violence against teachers, violence through the media and teachers training for the educational treatment on conflicts and attention to diversity). Subsequently, the methodology are discussed, the instruments used and the research processes followed by the collection and analysis of information, which leads us to introduce the outcomes of the research, making some proposals regarding to the professional development of teachers for treatment education of conflicts and management of cultural diversity and gender.

The main objective of this thesis is to understand the attitudes and the professional level (training and active) in order to cater to cultural and gender diversity, promoting a healthy living and tackle potential conflicts which may arise in the school environment.

Keeping that goal in mind, we have to consider if the training that teachers receive tantamount to the necessities we have in our society and educational contexts. Of course, there is a variety of groups. Our question is: should we keep on working the same way or improve and change all the methodology, contents, objectives and activities?

Having underlined the complementarity of methodologies and tools to achieve our goals, we have chosen to review the documents, personal

interviews, discussing groups and questionnaires. All these tools have been applied to teachers who are still working (teachers, social educators, psychologists, children educators, and counselors).

Likewise, some students in their last year of university (Bachelor of Education, Bachelor of Psychology, Diploma in Teaching in various specialties and Grades of Pre- Primary Education, Primary Education, Social Education and Pedagogy) have already participated in the very same investigation.

Specifically, fifteen students and fifteen teachers have taken part on the interviews. Besides, eight students and nine teachers have participated in discussing groups. Finally, a hundred fifty-six students and sixty-six teachers have participated in questionnaires.

Having researched all these matters, it has allowed us to know that in general, both, teachers and students who have participated in the research, appreciate the diversity and they agree with an inclusive school which allows all types of students. However, we have seen that the training that is being provided to them has important flaws on different aspects such as the revitalization and group management, educational treatment of conflicts, violence, interculturalism and gender. These topics are virtually nonexistent in the initial training for professionals in the educational world. Unfortunately, all these topics take part in just optional subjects instead of mandatory and compulsory ones.

Besides, in those cases in which the initial training has taken into account these topics, the students do not always feel satisfied with the received training. The reason why they feel this way is because they believe that they have learnt a very theoretical training. Therefore, they have not taken the tools to put into practice in the future all the things they should have known. All these topics have not been worked in depth.

This research has shown us how, in general, education professionals in training do not know techniques for conflict management education. They do not realize that schools require by law to prepare a Plan of Coexistence.

However, in light of the results obtained, most active professionals have taken a continuous formative training that have helped them to fill the existing gaps in their initial training, promoting the coexistence between the students.

Although they still detect some mistakes on the permanent training (short period of time, lack of practical formation, lack of accuracy or poor adaptation to personal needs), it has become clear that it was helpful. This permanent training has shown them the importance of using inclusive language making use of coherent material with diversity, addressing issues related to equality and promoting heterogeneous grouping in class assignments.

3. Conclusions

The situations reported by teachers who are working and the future teachers, confirm us that conflicts of gender and culture are common in the schools. As a consequence, it is necessary a specific training which gives the answer to all those conflicts. However, the initial formation of the degrees of Teaching in Pre-Primary Education, Primary Education, Pedagogy, Psychology and Social Education is not focusing or considering that need. The plans for initial training of these professionals should address the real needs that arise in schools where boys, girls Spaniards and foreigners live.

In fact, because of this diversity, conflicts are emerging. Therefore, they need to be led with educational skills in order to avoid violence. We should include all the topics related to the revitalization and group management, educational treatment of conflicts, violence, interculturalism and gender in the initial training of education professionals.

Besides, a free, face to face and permanent quality training should be invested, so that we cater to necessities we could find every single day in our schools.

In order to make the violence disappears from our society, we must work from the very beginning, so we believe this achievement is immersed in the teachers, counselors and educators training, as the future of new generations is in their hands.

INTRODUCCIÓN¹

Si en una sociedad como la nuestra con tanta diversidad cultural no establecemos puentes de diálogo, lo único que conseguiremos será el aislamiento cultural, la conflictividad social, los guetos educativos y sociales y la reproducción de lo peor de cada una de nuestras culturas. Y, desde luego, no es el camino para combatir conjuntamente la violencia contra las mujeres. (Vila, 2007: 71)

A pesar de que la violencia debería ser inexistente en una sociedad civilizada como la nuestra, sigue estando presente en prácticamente todos los ámbitos, edades, géneros y clases sociales. Por ello, la atención que se le presta es cada vez mayor. No es para menos, si tenemos en cuenta que, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013), “en el año 2013 murieron a manos de sus parejas o exparejas 54 mujeres”, una más que en 2012. La violencia contra la mujer está muy presente en los medios de comunicación social, pues frecuentemente nos encontramos con noticias en las

¹ Nota: El lenguaje no es neutro y el uso del mismo está siempre cargado de intencionalidad. En este trabajo se ha tratado de utilizar términos genéricos para referirse a hombres y mujeres y evitar excluir a éstas últimas en la redacción. No obstante, valga esta disculpa por los posibles descuidos en este sentido.

que mujeres de todo tipo de condiciones sociales, económicas y laborales sufren maltrato. De todos modos, la violencia física no es el único tipo de violencia que encontramos contra la mujer en nuestra sociedad.

El día a día nos muestra el injusto trato que las mujeres tienen por ejemplo en su vida laboral (con las diferencias existentes en el acceso a los puestos de responsabilidad entre hombres y mujeres), el indigno trato que le damos a las tareas cotidianas de la mujer responsable de la familia, a la inmigrante que con una ropa diferente o un color de piel distinto quiere abrirse paso en esta sociedad, con las mismas responsabilidades, la misma entrega (o mayor) y a las que se le niega esa igualdad y se las rechaza por tener un idioma diferente y no responder a la norma mayoritaria.

A pesar de que la mujer es objetivo de una gran parte de la violencia que se da a nivel social, no es el único: la libre circulación entre países (en la práctica, no en todas las situaciones) y el tener una ciudadanía intercultural no ha supuesto una convivencia pacífica, siendo altamente frecuentes los actos de rechazo y agresión a aquellas personas que provienen de otras culturas y que se suponen enemigas simplemente por haber nacido en un lugar diferente, tener un color de piel o unos rasgos distintos y perseguir los mismos objetivos.

La infancia es otra de las grandes perjudicadas por la violencia. Según datos de la Fundación ANAR² (2013), el principal motivo de llamada es la violencia, refiriéndose 1 de cada 3 llamadas atendidas a la violencia hacia la infancia y habiendo habido un aumento con respecto a 2012 de las llamadas relacionadas con el maltrato físico, el maltrato psicológico, el *bullying* y la violencia de género. Además, según la Fundación ANAR, nos encontramos cada vez ante situaciones más graves, que se producen a edades más

² La Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) es una organización sin ánimo de lucro que se dedica a la promoción y defensa de los derechos de los niños y adolescentes en situación de riesgo y desamparo. Uno de sus proyectos es el Teléfono ANAR de ayuda a Niños y Adolescentes, una línea de ayuda gratuita y confidencial donde se ofrece a los menores de edad ayuda psicológica, social y jurídica ante situaciones de riesgo.

tempranas y que dejan secuelas psicológicas cada vez más dañinas y duraderas³.

Sumado al hecho de que los fenómenos violentos son cada vez más numerosos, se encuentra el que cada vez se utilizan formas más sutiles. La violencia es utilizada por algunas personas como único medio para imponer su punto de vista por encima del de otros; es como si dominara la ley del más fuerte y el más indefenso o sumiso fuera el que está obligado a obedecer. Nos encontramos con situaciones en las que niños, niñas y adolescentes actúan de forma vandálica con sus familias, docentes e iguales. Es más, es como si hubiéramos llegado a un punto en el que la violencia se ha normalizado; cada vez se da menos importancia a los enfrentamientos violentos, pues están tan presentes en nuestra vida cotidiana que lo “raro” sería que no se produjeran. Prácticamente a diario, los medios de comunicación social, y más concretamente la televisión, nos ofrecen violencia en algún momento del día; sirviendo esto para que las personas que todavía están en etapa de desarrollo la sientan y la interioricen como algo normal y frecuente. De acuerdo con esta idea se encuentra de Celis (2011: 73), quien afirma:

La violencia se encuentra tan presente en nuestra sociedad, es tal la saturación de imágenes e informaciones al respecto, que se produce un efecto de naturalización, de banalización, de tal manera que los comportamientos violentos se llegan a considerar como parte connatural a la estructura social, aumentando la tolerancia hacia las acciones violentas y sus consecuencias, y anulando toda capacidad de crítica o censura. Los medios de comunicación social nos presentan a héroes ensalzados y admirados por utilizar la fuerza para conseguir sus objetivos; la discusión, el insulto y la violencia verbal se presentan como forma válida, en

³ Con fecha 4 de noviembre de 2014, Castilla y León reconoce una discapacidad del 33% a un menor que sufrió '*bullying*' y que con sólo 15 años, recibe tratamiento psicológico y toma cuatro píldoras antidepresivas al día. Noticia disponible en <http://www.rtve.es/noticias/20141104/primer-caso-reconocido-discapacidad-acoso-escolar-abre-puerta-otros-casos/1042323.shtml>

ocasiones única y más valorada, para resolver conflictos o para ejercer el poder, en muy variadas esferas de la vida.

Esa naturalización y banalidad que nos contaba de Celis, creada por el mundo de la información y de la tecnología en general, se convierte en un caldo de cultivo para todo ese comportamiento inadecuado, irrespetuoso y denigrante hacia los más desfavorecidos.

Los fenómenos violentos han existido siempre (lo que no justifica su existencia), aunque el tratamiento que se les daba antes no es el que se les da actualmente. De hecho, antiguamente los malos tratos no se consideraban como tales porque se pensaba que era una conducta normal. Como comenta Sanmartín (2005: 3), “precisamente el progreso social de los últimos dos siglos se ha basado, en parte, en la conversión de prácticas que se tenían por normales en acciones que se han tipificado como malos tratos”. No en vano, el artículo 15 de la Constitución Española (1978) expresa que “todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes”. En la misma línea encontramos la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, en su artículo 3, reconoce que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” y en el artículo 5 que “nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”.

Pese al avance en todos los ámbitos, las tecnologías al servicio del usuario y en general todo un mundo globalizado y más unido que nunca (Internet, redes sociales, etc.), continuamos con el reguero de noticias impactantes o, por lo menos, chocantes con respecto a los casos de violencia, abusos, maltratos, etc. Hemos sido capaces de interiorizar la violencia y convivir con ella sin temor a que pueda afectarnos, sin visos de poner nuestro granito de arena para evitarlo, simplemente lo dejamos llevar dentro de nosotros como barco arrastrado por la corriente. Por ese motivo, es fundamental cualquier esfuerzo para mejorar el ambiente escolar, con un tratamiento preventivo adaptado a las necesidades globales, para que los centros educativos vuelvan a ser lugares de convivencia pacífica.

La situación en la que se encuentra nuestro mundo y, por tanto, nuestras aulas, nos obliga a que investiguemos en profundidad los fenómenos violentos para dar una respuesta adecuada a los mismos. Nos encontramos en una sociedad desestructurada y desbordada por guerras, actos de violencia machista, agresiones a los más desvalidos... Para el logro de una cultura de paz en todos los sectores sociales a nivel mundial y a todos los niveles, es necesario conocer las raíces de la violencia para poder prevenirlas y fomentar la convivencia y la cooperación entre altos y bajos, gordos y flacos, autóctonos e inmigrantes, hombres y mujeres... pues solo desde esa interacción y relación de ayuda seremos capaces de dejar de lado las imágenes estereotipadas y los prejuicios que tanto daño producen y que se encuentran en la base de muchos de los fenómenos violentos. Gracias al conocimiento y la convivencia podremos ser conscientes de que a pesar de nuestras diferencias, todos y todas somos personas con sentimientos, inquietudes, preocupaciones... mucho más parecidas de lo que nunca habiéramos pensado, pues ante todo, somos personas. Por ello, la presente tesis trata de ahondar en el conocimiento de la violencia para después reflexionar y proponer distintas actuaciones que puedan servir para dar un paso más hacia la tan ansiada cultura de paz en los centros escolares y, por ende, en la sociedad, por ser los primeros una parte esencial de la segunda y el lugar donde se forman niños y adolescentes de hoy en día, que serán los dirigentes mundiales del día de mañana.

Parece un tema que es necesario abordar para esclarecer causas, sentimientos, consecuencias... que ayuden a entender qué es lo que ocurre dentro de las aulas de centros educativos, donde conviven estudiantes de diferentes clases sociales, procedencias, nivel económico, costumbres...

Especial mención y centro de la investigación será la formación del profesorado para prevenir y abordar las situaciones conflictivas y violentas a las que se ve expuesto el alumnado y especialmente los colectivos más vulnerables, que son acosados por sus iguales de su centro escolar, compañeros y a la vez enemigos, que buscan la diferencia para descargar sus

prejuicios, sentirse crecidos por la desigualdad y hacer daño físico, moral, afectivo o social.

Desde el ámbito educativo podremos aportar esa base sólida que nos hace falta para minimizar esta situación, formando a los docentes en una prevención adecuada para que sean capaces de afrontar y decidir las soluciones más apropiadas. Asimismo, con una formación continua, un reciclaje adaptado a las nuevas situaciones y unas medidas comunes y bien estructuradas podremos asumir hechos y actitudes más positivos, desarrollando un trato más igualitario y abierto hacia los demás, pudiendo así anticipar situaciones que en otros casos podrían acabar en golpes, amenazas, insultos o en otro tipo de agresiones más continuadas, extremistas o quién sabe si fatales que no deseamos que ocurran nunca.

Precisamente la recién aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 124, referido a las Normas de organización, funcionamiento y convivencia, dicta que:

Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar el buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

Por tanto, es preciso que los y las profesionales que trabajan en los centros educativos estén capacitados para elaborar e implementar planes de convivencia que redunden en la mejora del clima escolar y el tratamiento educativo de los conflictos. Deben vigilar, tal como indica la citada ley en el artículo 124 que las medidas tengan carácter educativo y recuperador, garanticen el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas, y procuren la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Precisamente por la importancia que tiene la actuación del

profesorado, nos marcamos como uno de los objetivos prioritarios conocer las actitudes y el grado de preparación que tienen los profesionales de la educación para prevenir la violencia escolar, intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada y atender a la diversidad étnica, cultural y de género, pues consideramos que, si bien todo el alumnado está expuesto y puede ser posible víctima de ataques, el alumnado de origen inmigrante y las mujeres son un “blanco mucho más fácil”.

El presente documento está organizado en cinco capítulos: en el primero de ellos (“Aproximaciones conceptuales”) se abordan los conceptos, teorías e investigaciones de los temas que fundamentan el estudio. Se comienza tratando de manera general el conflicto, la agresividad y la violencia, para después ahondar en violencias más específicas, como son las referidas al ambiente escolar, la dirigida hacia las mujeres, las personas inmigrantes, los progenitores y el profesorado y la que se nutre de los Medios de comunicación social y las Tecnologías de la información y la comunicación. Menciones especiales del capítulo referido a la fundamentación teórica tendrán “la situación de las alumnas inmigrantes en el entorno escolar” y “la formación del profesorado para la gestión de los conflictos y la atención a la diversidad”.

En el segundo capítulo (“Cuestiones metodológicas”) se tratan las fases de la investigación, la metodología del estudio y los instrumentos utilizados para la recogida de la información.

En el tercero (“El proceso de investigación”) se presentan las cuestiones básicas de investigación (definición del problema y de los objetivos), se describe el proceso seguido en la elaboración de los instrumentos y en la recogida de información, se analiza la información obtenida y se muestran los resultados de la investigación, prestando una especial atención a la situación del alumnado inmigrante y, más concretamente, de las alumnas inmigrantes.

Los capítulos cuatro (“Propuestas respecto al desarrollo profesional del profesorado”) y cinco (“Conclusiones y prospectiva”), toman como base los capítulos anteriores y sirven para realizar sugerencias respecto a cómo abordar la formación del profesorado, revisar el cumplimiento de los objetivos de la

investigación y presentar nuevos interrogantes que den como fruto nuevas líneas de investigación.

Por último, en la parte final del trabajo pueden encontrarse una relación de las diferentes fuentes consultadas y algunos anexos de interés.

Si hacemos examen de conciencia para todo aquello que creemos injusto, nos daremos cuenta de que seguiremos debatiendo y justificando comportamientos, aportando ideas, pero no soluciones definitivas a corto o largo plazo. ¿Los chicos y chicas de nuestras futuras generaciones seguirán padeciendo? Queda un largo camino por recorrer, pero el esfuerzo merecerá la pena, si evitamos aquellas conductas que atenten contra la dignidad de otras personas.

I. APROXIMACIONES CONCEPTUALES

1. EL CONFLICTO, LA AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA

Cada día nos encontramos con gran cantidad de noticias relacionadas con fenómenos violentos que invaden los titulares de periódicos e informativos. Esto hace que muchas personas recurran a frases del tipo: “Cada vez nuestra sociedad es más violenta” o “Esto no ocurría hace años”. Sin embargo, echando la vista atrás y observando nuestra historia y la de otros países podemos ser conscientes de que “la violencia es tan vieja como el mundo y cómo cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculada a los orígenes acompañando siempre a los héroes y a los fundadores” (Domenach, 1981: 38).

No obstante, a pesar de que la violencia forma parte de nuestra historia, tal y como indican Álvarez, Martínez, Pérez y Pérez (2009) lo realmente preocupante para nuestra sociedad no son los posibles conflictos que puedan surgir, sino el hecho de que un acontecimiento violento, se asemeje a un juego o una actitud normal.

En ocasiones, la violencia se atribuye a hechos como la globalización, el consumismo, el desempleo, la desigualdad, la competitividad laboral o el cambio del sistema de valores, al ser todos ellos fenómenos que crean

discrepancia, malestar y conflicto entre las personas. Del mismo modo, los rápidos avances tecnológicos y sociales, al sobrepasar la capacidad de adaptación del individuo, cambiar la mentalidad arraigada de las personas e incrementar la frustración, desasosiego, inquietud y confusión en las personas, también son considerados por algunos sectores de la sociedad como una causa importante de los fenómenos violentos.

Realizando una revisión bibliográfica sobre la agresividad, los conflictos y la violencia, podemos ser conscientes del enfrentamiento que tradicionalmente ha existido a la hora de encontrar una explicación a estos fenómenos. Mientras algunas corrientes (como la etología) han buscado explicaciones de corte instintivo o genético⁴, otras (como la psicología conductista) han defendido que la violencia o la agresión son fenómenos capaces de ser aprendidos, dejando de lado la explicación de que esas conductas son puramente heredadas y que el ser humano tiene una inclinación innata hacia los comportamientos violentos o agresivos.

En este apartado tratamos de plantearnos y dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿La sociedad de nuestro tiempo es una sociedad cada vez más agresiva o violenta? ¿Es lo mismo agresividad que violencia? ¿Son la agresividad y la violencia fenómenos heredados? ¿La violencia es evitable? ¿Qué tipos de violencia existen? ¿Cómo puede ser explicada la violencia? ¿Son los conflictos algo negativo?

1.1. El conflicto

“El conflicto siempre está presente; puede adoptar formas violentas o pacíficas; puede ser manifiesto o latente; encauzado o desbordante, pero nunca puede ser suprimido”.

Oliva (1999: 46)

⁴ De acuerdo con este planteamiento se encuentran Darwin y Freud. En cambio, para Fromm existen dos tipos de agresión (la biológica adaptativa- común a humanos y animales- y la no adaptativa –sólo presente en humanos-).

Del mismo modo que los acuerdos y las coincidencias forman parte de las relaciones sociales y, por tanto, de nuestra vida cotidiana, el conflicto también es algo inherente al ser humano.

Las personas nos caracterizamos por vivir en grupos en los que se desarrollan las relaciones sociales y también los roles interpersonales. Es también en esos grupos donde se producen los conflictos y también donde pueden desarrollarse las estrategias que los previenen. Gracias a las experiencias (tanto las conflictivas como las que no lo son) que se dan en esos grupos sociales, las personas aprendemos a relacionarnos con los otros y a desarrollar todo tipo de conductas, tanto las agresivas como las pro-sociales:

El alumno vive inmerso en un microsistema de iguales, donde se adoptan conductas, roles, valores y normas en función del grupo más que del individuo. Como es normal, en un grupo suelen existir confrontaciones de intereses (o conflictos), siendo su aparición y resolución muy útil para el desarrollo socio-moral del adolescente (Álvarez, Martínez, Pérez y Pérez, 2009: 43).

Es en las situaciones de conflicto donde salen a la luz las normas implícitas que guían las relaciones sociales y cuando son incumplidas por algunos miembros, otros reaccionan, produciéndose entonces las disputas y los conflictos. Estos últimos se dan siempre que hay ruptura de normas, diversidad, contraste de opiniones o intereses diferentes. Existen en el seno de cualquier grupo social: centros escolares, grupos de amigos, asociaciones, familias, barrios...

El día a día de la vida de una persona es un continuo de conflictos. Algunos de ellos se atajan, otros se transforman en otros diferentes y otros simplemente se apartan para que se resuelvan por ellos mismos con el tiempo. Dada la frecuencia con la que se producen, todos y todas hemos oído hablar y hemos hablado alguna vez de los conflictos, pero realmente: ¿Cómo podríamos definir un conflicto? ¿El conflicto es positivo, negativo o neutro?

Realizando una revisión bibliográfica podemos encontrar diferentes concepciones sobre los conflictos. Algunas de ellas más referidas a la dimensión estructural de la organización, otras más referidas a las conductas

de las personas y otras que engloban la dimensión estructural y las conductas de los individuos. Por otra parte, podemos encontrarnos con concepciones en las que el conflicto se asume como algo negativo y otras en las que se asocia a una oportunidad de mejora. Veamos algunas **aproximaciones conceptuales** al tema del conflicto.

Para Aretxaederra y Ruiz (2007: 414), “el conflicto surge a partir de la confrontación de posiciones distintas respecto a una necesidad, situación, objeto o incluso intención.”

Para Cascón (2000: 58) se produce conflicto “en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. Esa contraposición la vamos a definir como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra”.

En la misma línea, encontramos a Monclús et al (2004: 19), quienes afirman que el conflicto se configura “como un encuentro de intereses distintos entre individuos o grupos originados por una amplia variedad de factores y cuya regulación, que no solución, exige la puesta en práctica de estrategias basadas en el diálogo y en el desarrollo de actitudes constructivas que pueden ser aprendidas y, por tanto, enseñadas”.

Por tanto, podemos ver el conflicto como una situación en la que al menos dos personas se encuentran en desacuerdo al tener necesidades, puntos de vista o intereses diferentes y no es posible encontrar fácilmente una solución asequible para ambas partes. Junto al conflicto abierto existen otras dos situaciones: los pseudoconflictos y los conflictos latentes. Las palabras de Cascón (2000: 58) pueden ayudarnos en la diferenciación de ambos conceptos:

En los pseudoconflictos, aunque sí puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo lo que no existe es un problema, aunque las partes pueden creer que sí. [...] En los conflictos latentes normalmente no se utiliza un tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores, o

bien no son capaces de enfrentarlas (por falta de fuerza, de conciencia...); sin embargo, existen.

El conflicto se entiende despectivamente como una confrontación con resultados negativos. Tradicionalmente, la visión que se ha tenido socialmente del conflicto ha sido negativa, pues se ha considerado como un precursor de violencia y, por tanto, algo que es necesario evitar. Incluso, “a menudo se presenta a ciertas personas o entidades como conflictivas en sentido negativo, cuando presentan conductas diferentes y/o críticas hacia determinados valores o comportamientos establecidos” (Jares, 2001: 17-18). Sin embargo, no son los conflictos los que son negativos en sí, sino algunas de las soluciones que se dan a los mismos. Es más, muchos de los conflictos conllevan desarrollo o crecimiento, pues traen consigo aprendizajes que no podrían producirse de otra forma. Del mismo modo, tampoco podemos afirmar que ciertas personas o entidades sean conflictivas (y por tanto sea mejor alejarse de ellas) por opinar de manera diferente a la mayoría o por mostrarse críticas hacia determinadas formas de hacer o de pensar. Si fuera así, ¿podríamos considerar conflictivas, por ejemplo, a aquellas personas que se oponían a los que decían que la tierra era plana?

Hasta ahora, hemos dado algunas pistas de los aspectos que se pueden encontrar en la base de los conflictos, pero tratemos de analizarlos más detenidamente... Sáez (1997: 22-29) analiza algunos posibles **factores y causas** de los conflictos:

1. Las percepciones: en nuestra visión de los hechos que acontecen pueden influir los medios de comunicación que configuran una determinada forma de ver el mundo o los estereotipos que se usan para educar a las personas en la competitividad, la belicosidad o la actitud pasiva.
2. El territorio: gran parte de las guerras y conflictos sucedidos a lo largo de los años se han debido a la conquista de territorios.
3. La historia: por regla general, todos los conflictos tienen en su base causas históricas sobre las que se va incrementando la

tensión y que, en ciertas ocasiones, se usan como venganza para castigar las humillaciones sufridas con anterioridad.

4. La economía: Muchos de los conflictos de los que se tiene conocimiento se han producido para poseer recursos (tierra, agua, ganados...), apropiarse de personas o satisfacer necesidades de subsistencia.
5. Las cuestiones étnicas: en ocasiones, algunos grupos humanos dominan a otros imponiéndoles su idioma, religión o costumbres o sometiendo al otro grupo a esclavitud, con lo que nos encontramos con situaciones de desigualdad económica, de desplazamientos forzados, de despojo de recursos propios...
6. La falta de democracia: en las sociedades donde rigen las libertades públicas, los derechos humanos y los derechos civiles existen más posibilidades de que los conflictos se resuelvan de una manera pacífica, pues se dispone de otros procedimientos reivindicativos no violentos.
7. La pobreza: en sociedades caracterizadas por un reparto injusto de la riqueza no ha sido extraño que se establezcan regímenes autoritarios y represivos, que sirven para mantener los privilegios económicos de una minoría y la exclusión de la mayoría.
8. Las cuestiones ambientales: la escasez progresiva de recursos ambientales puede provocar guerras o conflictos interestatales o entre sectores sociales.
9. El militarismo: la inversión en armamento puede minar la economía de un país, al destinar los recursos en la compra de armas en lugar de invertirlos en el desarrollo.

Los anteriores factores podrían ser determinantes en los conflictos que suceden entre distintos países, regiones... o dentro de ellos, pero no todos los conflictos tienen porqué darse entre grupos de personas, tal y como hemos comentado antes. Para que exista un conflicto basta con que existan diferentes

puntos de vista. Cuando esa diferencia de puntos de vista se da entre dos personas, estaremos ante conflictos interpersonales, que son los que más abundan en los centros educativos y que muchas veces se crean por falta de comunicación, malos entendidos o por diferentes percepciones de una misma realidad.

A pesar de que los conflictos interpersonales son los más abundantes en los centros escolares, tampoco son los únicos, pues existen muchos otros derivados, por ejemplo, del desacuerdo con la organización de los mismos. Jares (2001: 49) considera que las **causas de los conflictos escolares** son las siguientes:

1. Ideológico- científicas:
 - a. Opciones pedagógicas diferentes.
 - b. Opciones ideológicas diferentes.
 - c. Opciones organizativas diferentes.
 - d. Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.
2. Relacionadas con el poder:
 - a. Control de la organización.
 - b. Promoción profesional.
 - c. Acceso a los recursos.
 - d. Toma de decisiones.
3. Relacionadas con la estructura:
 - a. Antigüedad de metas y funciones.
 - b. Celularismo.
 - c. Debilidad organizativa.
 - d. Contextos y variables organizacionales.

4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:

- a. Estima propia/ afirmación.
- b. Seguridad.
- c. Insatisfacción laboral.
- d. Comunicación deficiente y/o desigual.

Aunque en ocasiones pueda parecer que los conflictos surgen con mucha rapidez y de la nada, todos ellos se han ido gestando con anterioridad. Es más, los conflictos son procesos y, como todos los procesos, tienen momentos de mayor y menor intensidad. Si lo que se pretende es evitar que los conflictos degeneren en violencia, los momentos de incubación de los conflictos son cruciales. Es preciso tomar muy en serio los factores que subyacen a todo conflicto, ya sea entre personas, ciudades o estados. Ahora bien, la prevención de conflictos es una labor ardua por las numerosas situaciones potencialmente conflictivas que podemos encontrarnos, por lo difícil que es poder conocerlas con suficiente antelación y porque muchas veces falta preparación e información para su abordaje.

Dado que el conflicto surge de manera natural, puede utilizarse para fines positivos, como favorecer la socialización, enseñar a tratar los problemas de una forma positiva, etc. De esta forma, los conflictos no son problemas, son parte de las soluciones (Johnson y Johnson, 2002). Por tanto, tal y como indicábamos anteriormente, el conflicto, lejos de ser algo negativo, debe ser tomado como algo necesario para el desarrollo humano y como una oportunidad, siempre y cuando sepa solucionarse de una forma adecuada. De acuerdo con esta visión del conflicto como fenómeno positivo Jares (2001: 34), afirma: “El conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales”.

En gran cantidad de ocasiones suele asociarse el ser pacífico con ser pasivo y con la no existencia de conflicto. Por el contrario, la educación para la paz defiende que el conflicto es fundamental para el desarrollo y, por tanto, no

se plantea su eliminación, sino que busca diferentes formas de actuación para tratarlo de la forma más adecuada. En consonancia con esta visión del conflicto como oportunidad, se encuentra la idea de paz no solo como un estado de pasividad sino como un proceso activo que busca modos no violentos de relacionarse.

Partiendo de las oportunidades que el conflicto puede proporcionarnos, cuando se trata de una forma adecuada, en el ámbito educativo hay muchos profesionales que optan por utilizarlo de una forma pedagógica. Tal es el caso de los conocidos conflictos cognitivos y sociocognitivos. El primero es definido por Sánchez Delgado (2000: 214-215) como “la formulación de un problema que suponga un cierto choque con las ideas previas de los participantes en la actividad de formación y que produzca desequilibrio en su estructura cognitiva”, mientras que el segundo, según Cerezo (2001a: 39-40), se basa en la idea de que:

Los sujetos realizan mejor su tarea de aprendizaje trabajando en grupo que en solitario, ya que gracias a la interacción social, la estructuración cognitiva de los grupos es más fuerte que la estructura cognitiva de los individuos, porque ante una tarea en grupo, la discrepancia en las respuestas obliga a los sujetos a realizar su trabajo sobre las opiniones subyacentes y a reorganizar sus esquemas cognitivos sobre el material propuesto.

De esta forma, según Cerezo (2001a) el conflicto sociocognitivo fomenta el aprendizaje grupal e individual al promover la comunicación y el debate

El conflicto, por tanto, se configura como un elemento necesario para el cambio organizativo y para el desarrollo personal. El conflicto podrá permitir la evolución de las relaciones entre las partes involucradas en el mismo hacia una mayor comprensión, colaboración, respeto y admiración. De esta forma, el conflicto en sí no será negativo, lo que podrá ser negativo es la solución que le demos al mismo, ya que en función de las estrategias que se utilicen para tratar el conflicto, podrá surgir la agresividad o la violencia. De ahí que sea tan necesario formar para el tratamiento pacífico de conflictos, pero esto lo analizaremos más detenidamente en otro punto de este trabajo.

1.2. La violencia y la agresividad

“...la violencia no puede morir por sí misma una vez que se ha instalado en la comunidad. Para escapar a ese círculo sería preciso liquidar el terrible atraso de la violencia que hipoteca el futuro; sería preciso privar a los hombres de todos los modelos de violencia que no cesan de multiplicarse y de engendrar nuevas imitaciones”. (Girard, 1983: 90)

Con mucha frecuencia, los conceptos agresividad y violencia suelen emplearse indistintamente, utilizándolos sin un criterio claro que muestre las diferencias entre ambos. Como indican Fernández y Salguero (1998), en ocasiones se utiliza el término agresión de forma difusa, haciendo uso del mismo para referirse tanto al esfuerzo competitivo del deportista como a la actitud emprendedora de un vendedor o a la violencia doméstica. De esta forma, no hay una clara separación entre la agresión para dañar y la que es necesaria para la supervivencia. Del mismo modo, a la hora de analizar estos conceptos, también encontramos que no existe una única visión del mismo hecho, ya que puede ser considerado positivo o negativo según la cultura en la que nos encontremos inmersos. A la hora de abordar el tema que se propone en este trabajo es fundamental conocer qué significa el término “violencia” y en qué se diferencia del término “agresividad”, motivo por el cual en las próximas líneas trataremos de clarificar el significado de cada uno de ellos.

Quizá uno de los mayores problemas que nos encontramos a la hora de delimitar las diferencias existentes entre los conceptos “agresividad” y “violencia” se deba a la multitud de definiciones que podemos encontrar de ambos conceptos, ya que existen multitud de áreas y de profesionales (biólogos, antropólogos, psicólogos, educadores...) que se preocupan de su estudio.

1.2.1. La agresividad

Según Pellicer, Villanueva y Pellicer (2007: 172), la agresividad

Es un estado emocional que se activa ante determinadas situaciones, generalmente de defensa o de supervivencia de la persona, o bien cuando se

pretende vencer a un adversario, conseguir poder y dominio, o como mecanismo para coartar a otras personas y conseguir influir en ellas.

En ocasiones, las conductas agresivas permiten la supervivencia y si la persona no las emplea, difícilmente puede sobrevivir. El ejemplo más claro lo podemos encontrar en los bebés, pues cuando todavía no saben hablar ni pueden desplazarse por sí mismos, exponen sus necesidades con ciertas conductas agresivas. Tal y como indica Bourcier (2012: 9-10):

Al nacer, la criatura ya posee una energía bruta, ciertamente vital, pero no civilizada. El bebé que quiere su leche expresa el hambre a gritos. El que empieza a andar, y se apropia de un área de juego, la defiende ferozmente empujando a los intrusos.

Desde que el niño tiene las aptitudes motrices para hacerlo, es decir, hacia los 8 ó 9 meses, tira del pelo a los otros y les pega. Cuando sabe mantenerse de pie y andar, quiere los juguetes de los demás y da patadas a sus compañeros. Muy pronto, grita furioso y arroja los objetos.

Es frecuente observar como ante las situaciones complejas, niños y adolescentes responden de forma agresiva con insultos, rabietas, golpes o gritos, entre otros. En gran cantidad de ocasiones ese comportamiento agresivo es algo normal, pues es el resultado de la frustración que se manifiesta al no conseguir lo que se desea. Cada etapa evolutiva se encuentra marcada por gran cantidad de situaciones que, en ocasiones, es difícil resolver adecuadamente. Ante esas situaciones, si no se tienen otras estrategias o herramientas, es normal actuar de forma agresiva. De esa manera, las personas a lo largo de su vida se encuentran con la difícil tarea de enfrentarse con su propia agresividad. Es precisamente esta idea la que nos hace plantearnos hasta qué punto podemos hablar de la agresividad como algo normal o como algo patológico. Hasta el momento, venimos defendiendo la agresividad como un fenómeno que nos ayuda a sobrevivir, pero ¿qué ocurre cuando esta agresividad se lleva al extremo y no se emplea con esa finalidad?, ¿dónde podemos encontrar el límite que marca lo patológico? Bourcier (2012: 11) lo explica de la siguiente forma:

La agresividad llamada <<normal>> es la que se manifiesta en los niños de edad preescolar porque no han aprendido todavía a utilizar tácticas pacíficas para resolver sus conflictos, a regular sus emociones o a servirse de comportamientos de adaptación que sustituyan a la agresividad. No han desarrollado todavía la suficiente soltura social que les permita interaccionar de forma positiva con su entorno. Sus actos agresivos se explican por su malestar social, su inmadurez neurológica, sus aptitudes lingüísticas recién aparecidas y su incipiente capacidad para integrar las prohibiciones. Los investigadores están de acuerdo en decir que lo que distingue las manifestaciones agresivas normales, de las conductas agresivas llamadas <<anormales>> o <<atípicas>>, es la frecuencia y la gravedad de los síntomas.

El empleo continuo de las conductas agresivas puede deberse principalmente a los beneficios que se consiguen empleando esa conducta (reforzamiento directo) o a la forma en la que otros actúan cuando alguien procede de forma agresiva (reforzamiento vicario). De esta forma, mientras la persona no tenga como referencia un modelo adecuado de comportamiento y continúe obteniendo beneficios derivados de su comportamiento es posible que la conducta agresiva aumente su frecuencia y su intensidad. (Pellicer, Villanueva y Pellicer, 2007: 184), o como indica Sanmartín (2001 y 2004), que aparezca la violencia al descontrolarse la agresividad. No obstante, la agresividad también puede ser controlada o inhibida con mecanismos aprendidos, tales como la educación en valores o el desarrollo de habilidades sociales.

1.2.2. La violencia

Hasta ahora nos hemos aproximado a la agresividad, que es una tendencia natural que siempre está presente en las relaciones humanas y animales, al considerarse una pauta básica de acomodación y supervivencia social. En cualquier caso, tal y como comentábamos algunas líneas más arriba, además de conocer el concepto de “agresividad”, debemos ahondar en el término “violencia”, un fenómeno que no se puede explicar de la misma forma que se explica la agresividad, a pesar de que son conceptos que en multitud de ocasiones son confundidos y utilizados de forma equivocada como sinónimos.

A lo largo de los años han sido muchas las personas que han definido el término “violencia”. A continuación incluimos algunas aproximaciones conceptuales que nos parece que merece la pena destacar:

- Para Olweus (1993), la violencia es un comportamiento prolongado de rechazo social, intimidación psicológica, insulto verbal y/o agresiones.
- Berkowitz (1996: 33) entiende por violencia "la forma extrema de agresión" y el "intento premeditado de causar daño físico grave".
- Ortega y Mora-Merchán (2000), se refieren a la violencia como la agresión injustificada, el acoso, la amenaza, la exclusión social y el daño psicológico, con intención de “dominar, sojuzgar, atemorizar y maltratar al otro”.
- La Organización Mundial de la Salud (2002: 5) la define como: “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.
- Beane (2006: 11-12) entiende la violencia como:

Una forma de entender y abordar el conflicto que, sesgando y traicionando las reglas del juego limpio, lleva a uno de los protagonistas del enfrentamiento conflictivo a asumir posiciones de poder prepotentes y abusivas que obligan al otro a asumir, a veces de forma implícita y poco consciente, posiciones de víctima de la situación. Este uso de la fuerza física, psicológica o social se convierte en un fenómeno de abuso, malos tratos, hostigamiento o exclusión social que, cuando aparece, contamina el clima de relaciones interpersonales, produce sensación de malestar y termina afectando, además de a las víctimas y a los agresores que se ven involucrados en ella, a las personas y a las actividades que las personas tienen que realizar juntas.

El instinto de supervivencia, la necesidad de reproducción o la defensa del territorio pueden motivar la agresión entre animales, pero en la mayoría de los casos no se llega a una agresión real, sino que esas manifestaciones

agresivas se limitan a la realización de gestos. En cambio, los comportamientos humanos más violentos no responden a ninguna de esas necesidades y tal como indican Gómez-Jarabo y López (2002: 4) “el goce con el sufrimiento ajeno es un rasgo exclusivo de nuestra especie”. Lo cierto es que el ser humano es el único que ha llegado a realizar actos que pueden producir la destrucción de su propia especie:

El propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte, contra sí mismo o contra los demás, es una exclusiva de la esencia humana y es un elemento discutiblemente innecesario para la supervivencia y sin función adaptativa, estamos claramente situando la violencia humana, tan estremecedora y ruinoso para sus protagonistas como repulsiva e incomprensible para quienes la estudian. (Gómez-Jarabo y López, 2000: 2).

Por lo tanto, podemos entender la violencia no como un fenómeno natural, sino como una construcción social de carácter maligno cuya única finalidad es causar daño:

En el hombre rápidamente asumimos la agresividad en su vertiente maligna y malvada que hace que la misma sea difícilmente una pauta biológica de aprendizaje y se transforma en un comportamiento complejo condicionado por componentes sociales y culturales, de tal manera, que constituye un “continuum” con la violencia situando a ésta como la forma más importante y primitiva de manifestar poder, no existe acto de brutalidad ideado y planificado por la mente humana que no haya sido llevado a la práctica en algún momento y en algún lugar a lo largo de nuestra existencia. (Gómez-Jarabo y López, 2000: 2-3).

Pero, si tal y como estamos defendiendo, la violencia no es innata, ¿cómo y por qué se produce? En el siguiente apartado trataremos de abordar este asunto.

1.3. Teorías sobre la violencia

Siguiendo a Gómez y Ramírez (2005: 8) podemos afirmar que la persona es “una unidad integrada de lo material, lo biológico, lo psíquico y lo espiritual”, es decir un ser tremendamente complejo. Precisamente por esa complejidad, son múltiples las teorías que tratan de explicar la relación de la persona con la violencia.

Durante muchos años, cada una de las teorías existentes en torno a la violencia era explicada por sus autores como la única explicación posible al fenómeno, por tanto, para que una teoría pudiera ser válida, otras tenían que ser descartadas. Hoy en día, en cambio, se tiende más a pensar que las distintas teorías pueden ser complementarias y que cada una puede aportar su “granito de arena” a la explicación de un fenómeno tan complejo como es la violencia.

A continuación, siguiendo a Merino (2006) realizamos un breve resumen de algunas de las teorías explicativas de la violencia más destacadas:

A. Teorías biológicas: Defienden que la agresividad y la violencia son algo innato o heredado. Dentro de estas teorías podemos encontrar diferentes direcciones:

- a. Las que relacionan la agresividad con unas determinadas características físicas y psíquicas, como el tener un cociente intelectual bajo o ser corpulento.
- b. Las que defienden que las conductas violentas se deben a la función de determinadas zonas del organismo, como por ejemplo, el hipotálamo (Bard, 1928).
- c. Las que la asocian con determinadas sustancias, por ejemplo, adrenalina (Cannon, 1929 y Wolf, 1974).

B. Teorías etológicas: Fueron aplicadas por Konrad Lorenz al fenómeno de la agresividad humana. Se basan en la idea de que la agresión es una reacción instintiva que se da ante factores externos, sin necesidad de que existan situaciones y estímulos específicos (reaccionando con enfado sin saber porqué, por ejemplo). Inicialmente, la etología se limitó al análisis de la conducta de los animales, pero los logros realizados han proporcionado información muy valiosa para aplicarla a la conducta humana.

C. Teorías psicológicas (Antón, 1989; Dollard, Doob, Mowrer y Seans; Freud, Aichorn; Bandura; Larsen 1968 y Siegel 1974): La mayoría de ellas

defienden que el empleo de la violencia se debe o bien a un conflicto personal no superado o bien a una aprendizaje incorrecto.

D. Teorías socioculturales: Defienden que lo sociocultural es el factor desencadenante de violencia. Por tanto, si nos situamos dentro de esta corriente de pensamiento, estaremos de acuerdo con que la violencia se atajará al tratar los problemas sociales que la producen. Algunos de los autores defensores de este tipo de teorías ponen el acento en que la violencia se produce por las desigualdades económicas entre las distintas clases sociales (Marx y Engels), mientras que otros se inclinan más por pensar que la violencia es producida por la falta de coherencia y desintegración del grupo (Durkheim) o por el desinterés y la desconexión de los jóvenes con el mundo adulto (Bronfenbrenner). En función de cada autor, la intervención para prevenir la violencia será distinta: en el primer caso, pasará por terminar con las clases sociales, mientras que en el segundo será fundamental una socialización adecuada. En cualquier caso, todos los autores tendrán como idea común la intervención en el entorno sociocultural.

Por su parte, Palomero y Fernández (2001: 21-26) recogen las siguientes explicaciones que se han dado a la agresividad a lo largo del tiempo:

A. La agresividad como instinto:

- a. Enfoque psicoanalítico: uno de sus representantes es Freud, para quien el ser humano está compuesto por una serie de instintos que es necesario expulsar al exterior. Entre esos instintos se encuentra la agresividad, que debe canalizarse hasta el exterior para evitar la autodestrucción del propio individuo; ahora bien, esa canalización hacia el exterior debe realizarse de una manera regulada, mediante normas sociales que permiten transformar la agresividad en conductas aceptables socialmente, es decir, de lo que se trata es de transformar la agresividad en algo más positivo mediante el humor, los juegos, la fantasía, la competencia, etc.

- b. *Enfoque etológico:* es el enfoque defendido por Konrad Lorenz que defiende que el individuo va acumulando la agresividad en su interior y debe descargarla poco a poco a través de formas de agresión socialmente aceptadas. Para Lorenz, esa pulsión de agresividad responde a una conducta “animal” al servicio de la supervivencia y de la conservación de la especie con los individuos más sanos y más fuertes.

B. Teorías de la frustración- agresión:

- a. *Teoría de la frustración- agresión:* fue formulada por Dollard y otros psicólogos de Yale, basándose en la primera hipótesis de Freud y desechando su idea de la agresividad instintiva. Para Dollard, la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y la agresión es consecuencia de la frustración. Pero hoy en día se demuestra que no es del todo cierta esta teoría ya que la frustración no siempre desencadena una agresión, sino que a veces produce resignación o diversas reacciones psicosomáticas.
- b. *Teoría de la señal-activación:* para Berkowitz, la frustración no produce agresión de forma directa, sino que conduce a la ira, que provoca una predisposición para responder de forma agresiva cuando la persona tiene alrededor estímulos de significado agresivo (por ejemplo, un sujeto encolerizado se encuentra más agresivo en presencia de armas).

C. El aprendizaje de la agresividad:

- a. *Agresividad y condicionamiento instrumental:* para Skinner, la conducta se produce por las consecuencias que siguen a la misma (los refuerzos y castigos). Por tanto, la agresividad es algo que se aprende cuando, tras emplearla alguna vez, se obtiene éxito o aprobación social que animan a repetir la misma conducta para conseguir los mismos resultados.

- b. *Agresividad y aprendizaje por modelado*: Bandura, en su teoría del aprendizaje social, defiende que la conducta depende de una serie de factores ambientales y personales que interactúan entre sí y, por tanto, se aprende por modelado, es decir, observando e imitando a otras personas y viendo las consecuencias de esa actuación. Así, demostró que el hecho de ver a otras personas comportándose de forma agresiva puede incrementar la agresividad de los niños que, en lugar de limitarse a una simple conducta imitativa, inventan nuevas formas de agresión.
- D. *La propuesta de Geen*: asocia la conducta agresiva a factores internos del individuo, por lo que vincula la agresividad con personas marginales o antisociales. Así mismo, esta propuesta defiende que, cuando la conducta agresiva es frecuentemente reforzada, se generaliza a otras situaciones, favoreciendo así que la persona se convierta en agresiva y violenta. Esto está muy relacionado con los valores culturales, puesto que hay muchas culturas que conceden un gran valor a la violencia y refuerzan su aprendizaje desde la infancia; motivo por el cual ciertos grupos humanos están más inclinados que otros a utilizar la violencia para resolver todo tipo de problemas.
- E. *La construcción social de la violencia*: según esta teoría, el ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se modifican en función de su proceso de construcción personal y de la sociedad en la que vive.

En nuestra sociedad existe un modelo dominante de ser humano, construido desde la violencia y caracterizado por la utilización de conductas agresivas y por la marginación y desprecio de personas diferentes a él; ese

modelo acaba generando más violencia, de modo que nos encontramos en una sociedad repleta de violencia cultural y estructural⁵.

Como hemos podido comprobar, son muchas las explicaciones que pueden darse a la violencia. A pesar de ello, en algunos círculos sociales se insiste únicamente en la relación que puede tener la herencia cromosómica con la violencia, basándose en la hipótesis que algunos investigadores tienen de que las personas más violentas pueden contener un doble cromosoma Y. Hoy en día podemos confirmar que no existe ninguna evidencia científica que muestre la violencia como algo innato pero, dado que esa explicación es muy debatida socialmente, creemos oportuno incluirla aquí. Hernández Rodríguez (1994: 131) nos proporciona más detalles respecto a la fórmula cromosómica XYY:

Este síndrome fue descrito inicialmente en poblaciones de reclusiones, por lo que la presencia de un cromosoma Y en exceso se asoció a un comportamiento antisocial y agresivo (...) En la actualidad esta fórmula cromosómica se ha encontrado en tres situaciones distintas: a) en niños con fenotipo y conducta normal en los que la anomalía cromosómica se descubre en el curso de estudios sistemáticos del cariotipo, b) en pacientes con fenotipo similar al síndrome de Klinefelter ⁶con hipogonadismo, genitales ambiguos y criptorquidia⁷, y c) en individuos con talla alta y deficiencia mental sin ninguna alteración fenotípica significativa, que frecuentemente se encuentran envueltos en conductas delictivas

Como podemos deducir de las anteriores palabras, el hecho de tener un cromosoma Y no es determinante para que la persona sea más violenta o incurra en hechos delictivos, pues no todas las personas con cromosomas XYY

⁵ Entendida por Galtung como la violencia en la que los agresores son los sistemas e instituciones sociales, que agreden a través de injusticias y desigualdades (por ejemplo, falta de atención médica, malnutrición, paro, analfabetismo...).

⁶ Síndrome que afecta a personas del sexo masculino y que se debe a la presencia de uno o más cromosomas X extra.

⁷ Ausencia de uno o de ambos testículos en el escroto.

siguen la misma pauta. En la misma línea, Reverte (2010), basándose en los debates que se desarrollaron durante la Mesa redonda celebrada en Ginebra en 1968, organizada por el Prof. Rentchnik para discutir sobre el grado de responsabilidad en los delincuentes que presentan "el síndrome del cromosoma Y supernumerario", afirma que no se puede hablar del "cromosoma del crimen" y que "no hay individuos genéticamente criminales, sino que en algunos casos existe una predisposición genética hacia la criminalidad, que para que se consume requiere la confluencia con otros factores, hoy desconocidos, pero que sobre los cuales le es posible al propio individuo actuar con su libertad y libre albedrío".

En la misma línea de pensamiento se encuentra Rojas Marcos (1998: 15), quien afirma "los seres humanos heredamos rasgos genéticos que influyen en nuestro carácter. Pero nuestros complejos comportamientos, desde el sadismo hasta el altruismo, son el producto de un largo proceso evolutivo condicionado por las fuerzas sociales y la cultura".

En definitiva, podemos decir que todas las personas somos potencialmente agresivas pero que no todas desarrollamos la violencia. La agresividad se encuentra presente en gran parte de nuestras conductas, y en cierto grado es tolerable e incluso, en algún momento, adecuada. Sin embargo, cuando aparece la violencia en escena, la situación empieza a ser más preocupante y hay que comenzar a establecer los mecanismos necesarios para que no se produzca una escalada de violencia que acabe con consecuencias negativas e incluso irreparables para alguien.

En este trabajo, por tanto, defendemos que la violencia se aprende (lo que no excluye la existencia de determinados factores en la estructura biológica de la persona que hagan más sencillo el aprendizaje de esa violencia). Y que es un fenómeno multicausal, fruto de las características personales y del ambiente que rodea a la persona. En nuestra opinión, el medio en el que se desenvuelve la persona es una pieza clave para el desarrollo de la violencia. De esta forma, asumimos la violencia como un

fenómeno principalmente aprendido y defendemos que, al igual que se aprende, puede desaprenderse o prevenirse. Pero, ¿cómo puede hacerse?

Dado que no puede considerarse que la violencia responda a un único proceso ni sea producto únicamente de una causa, la erradicación de la violencia no puede hacerse atendiendo a “fórmulas mágicas” ni puede realizarse de la misma forma en todos los casos, pues cada situación requiere de un diagnóstico previo y de un tratamiento específico, al ser cada caso único. Sin embargo, si la enseñanza es fundamental para aprender contenidos conceptuales, aún lo es más si lo que pretendemos es mostrar que la violencia es un mal innecesario y que siempre existen otras alternativas para lograr lo que ansiamos. Es más, cuanto más tempranamente comencemos a trabajar para erradicar los actos violentos, más éxito lograremos en nuestras intervenciones. De acuerdo con esta idea se encuentra Torres Cantú (2010: 34), quien afirma: “Los comportamientos violentos, sus causas y la evolución de los mismos, son conductas aprendidas, en los primeros años de vida, que se pueden modificar. Por lo que es conveniente actuar desde las edades más tempranas para tratar de erradicar, disminuir o prevenir este fenómeno”.

En la sociedad existen determinados factores que pueden facilitar o impedir el desarrollo de la violencia. En el siguiente apartado los analizaremos más detalladamente.

1.4. Factores de la violencia

Siguiendo a Merino (2006: 43-64) podemos analizar algunos de los factores que pueden considerarse como causantes de la violencia que se produce actualmente en nuestra sociedad:

1.4.1. Factores y procesos sociales

A. Percepción de la violencia como una forma habitual de convivencia. Cada vez se consideran más habituales los vandalismos, los enfrentamientos violentos en los acontecimientos deportivos, la violencia virtual en los medios de comunicación o la violencia simbólica e institucional.

B. Complejidad de la sociedad actual y fugacidad de sus situaciones.

C. Desajuste entre necesidades y disposición de medios para satisfacerlas.

Muchas de las necesidades que tenemos provienen del consumismo y empujan a la frustración, al conflicto, a la esclavitud o a la violencia, al no disponer la mayoría de la población de los recursos que les permiten satisfacerlas.

D. Fenómenos y revoluciones inéditas que complican la convivencia. Nos encontramos en una sociedad plural, compleja y complicada en la que existen nuevos retos. Nuestra sociedad está marcada por la globalización, las migraciones, los desequilibrios sociales y económicos y las limitaciones y carencias individuales y de grupo, al mismo tiempo que por tres revoluciones (la del conocimiento, la tecnológica y la de la información). Esas situaciones nos llevan a:

- a. La caducidad de las cosas y de las ideas debido a la rapidez con la que suceden los cambios.
- b. El acercamiento de las personas a nivel virtual y real debido a la globalización y la presencia de las TIC.
- c. El impulso de la “cultura de la violencia” como un factor de convivencia, al estar inmersos en una sociedad donde la búsqueda de la rentabilidad se convierte en el valor predominante y conlleva la idea de que todo vale con tal de ganar (“el fin justifica los medios”).

E. Desfase entre el desarrollo científico-técnico-informativo y el ético. Ante la gran cantidad de cambios que se producen, la persona tiene cierta sensación de insatisfacción e inseguridad, al mismo tiempo que contradicciones y contrasentidos.

1.4.2. Factores y procesos personales

A. La formación de la identidad y pertenencia de las personas. La personalidad se forma gracias a las vivencias que constituyen la vida de cada persona y de cada grupo. El problema es que cada vez más, unos y otros, tienen más

dificultad para afirmar su identidad y establecer su pertenencia, lo que facilita que se configuren personalidades más dispuestas a resolver sus conflictos de forma violenta. Esa dificultad es más frecuente hoy en día porque es habitual la convivencia entre culturas distintas.

B. *Vivencia de crisis en la infancia, adolescencia y juventud.* Durante mucho tiempo se ha enseñado a vivir de una forma determinada acorde con las creencias religiosas, ideológicas, culturales o sociales que imperaban en ese momento. Actualmente muchas de esas referencias se han perdido, lo que hace que las personas se encuentren “perdidas” sin saber que opción tomar y experimentando mucha inseguridad a la hora de construir la propia personalidad.

- a. El problema de la crisis de valores. Nos encontramos con dos tendencias principales. La primera es la de los que afirman que los valores tradicionales se han sustituido por los de rentabilidad y eficacia; la segunda defiende que no existe crisis de valores, sino poca clarificación axiológica.
- b. Vivencia de situaciones violentas en la historia del sujeto. En la sociedad actual abundan las situaciones conflictivas que son señaladas por algunos autores como causantes de la violencia. Algunas de las situaciones que los menores experimentan con mayor frecuencia son:
 - i. Vivencias de conflicto negativo en la familia (abandono, la desestructuración, los malos tratos, el uso de la violencia para resolver los conflictos...).
 - ii. Vivencias de conflicto negativo en la escuela (coacción, la presión, las conductas indisciplinadas, el *bullying*...).
 - iii. Vivencias de conflicto negativo en las ciudades. (actos violentos en el deporte, robos, asesinatos, extorsiones, secuestros...).

1.4.3. Factores y procesos estructurales: desequilibrios sociales y económicos.

Las diferencias entre pobres y ricos son cada vez más grandes, lo que puede desencadenar en violencia. Además, parece como si el poder económico controlara al poder político, lo que hace temer que también la escuela se convierta en un espacio controlado por el capital y que pierda su misión de inclusión social y su principio de equidad, dejando fuera a las personas que no pertenecen al grupo mayoritario.

Como indicábamos en el apartado anterior, nosotros defendemos que la violencia es un fenómeno multicausal y que son varios los procesos socio-cognitivos que la facilitan. No obstante, tal y como comentábamos, para que se de la violencia es necesario que previamente se haya aprendido y, tal y como indican Páez, Martín, González, Basabe y de Rivera (2011), este aprendizaje puede realizarse a través de diversos procesos de socialización y de diversos factores históricos y culturales:

- Mediante castigo y recompensa: Cuando la conducta agresiva se castiga, puede inhibirse. En cambio, cuando es recompensada, puede aumentar su probabilidad de aparición.
- Mediante la observación e imitación de otras personas que actúan agresivamente, independientemente de si están presentes en nuestra vida real o se visibilizan a través de los *mass media*.
- Mediante asociación, cuando un estímulo se vincula a otro que provoca agresión intrínsecamente. Por ejemplo, cuando hay presencia de “instrumentos de agresión”.
- El comportamiento de la familia: determinados estilos de socialización son más susceptibles de reforzar la agresión. Así, los jóvenes que crecen en hogares en que se utiliza la coacción “actúan de forma agresiva en el exterior, probablemente imitando la agresión como mecanismo de control que han aprendido en el hogar”. (p.25).
- El control y la disciplina basados en el castigo físico se asocian a la agresión.

- La violencia se encuentra influida por causas históricas que llevan a su normalización (ejemplo, guerras) y por el predominio de valores culturales autoritarios.
- La violencia también está relacionada con las desigualdades sociales y la privación económica o de derechos básicos y con la actitud favorable hacia el consumo excesivo de alcohol.

1.5. Tipos de violencia

La violencia se manifiesta de formas diferentes en función de las características personales y las circunstancias en las que se produce. Muy contrariamente a la creencia popular existente hace algunos años, entendemos por violencia no únicamente las agresiones de tipo físico, sino también la violencia verbal, las amenazas, la intimidación, el maltrato sexual y el daño psicológico. A pesar de que algunos de esos maltratos no causan lesiones físicas ni muerte, son considerados fenómenos violentos igualmente por los graves daños que pueden causar en las víctimas. En cualquier caso, en muchos sectores sociales sigue asociándose automáticamente el término violencia con el de violencia de tipo físico, dejando así olvidados otros tipos de violencia que, aunque menos visibles, son igualmente dañinos.

En cierto modo, las formas en las que la violencia se ejerce y se manifiesta están determinada por la cultura y por ello es complicado establecer una tipología general de la violencia, válida para todos los contextos y situaciones. Las diversas clasificaciones reconocen diferentes tipos de violencia en función del criterio que se utilice para realizar la clasificación o en función del contexto donde nos encontremos.

Precisamente por la influencia del aspecto cultural, nos encontramos, por ejemplo, con situaciones en las que algunas personas dañan a otras pero, debido a sus creencias culturales, no consideran que sus actos sean violentos. En cualquier caso, sea de una u otra forma, en este trabajo defendemos que, aunque ciertos comportamientos, como golpear a la pareja, pueden ser considerados por algunas culturas como prácticas admisibles, deben ser

considerados a todos los efectos y en todas las culturas como fenómenos violentos al interferir en el bienestar y en la salud de las personas.

A pesar de la complejidad, trataremos de establecer una clasificación de la violencia, basándonos en la forma de ejecución de la misma:

- *Violencia física*: Se caracteriza por el uso de la fuerza bruta contra otras personas para causar daño físico en ellas. En la violencia física también tiene cabida el daño a los bienes materiales. Asimismo, este tipo de violencia comprende la agresión realizada con los propios medios (puños, pies...) o con medios artificiales (navajas, bates...).
- *Violencia psicológica*: Pretende el daño de la estructura mental de las personas, de su autoestima y de sus relaciones personales, llegando incluso a sembrar la duda sobre su propia realidad o limitando sus recursos. Este tipo de violencia es tremendamente dañina porque pretende que la persona se sienta constantemente presionada sin saber de dónde viene esa presión, lo que mantiene a la víctima desequilibrada. Los efectos de este tipo de violencia para la persona suelen ser más duraderos y perjudiciales que los de la violencia física. A diferencia de la violencia física, no deja secuelas visibles de forma directa e inmediata, por lo que es más difícil de detectar. A esto debemos sumar que la mayoría de las personas que la sufren tratan de ocultarlo por vergüenza, miedo o por otro tipo de causas. Dentro de la violencia psicológica podemos encontrar el *mobbing*, que es un tipo de violencia que se produce en el entorno laboral de forma continuada, con el objetivo de desprestigiar laboral y moralmente a la víctima.
- *Violencia verbal*: El empleo de palabras para dañar a la otra persona, ya sea de forma directa o indirecta, por ejemplo, sembrando rumores en su entorno. Tres de las formas más habituales de este tipo de violencia son: cosificar (hacer que la persona se sienta como un objeto sin valor, al ponerle sobrenombres o dirigirse a ella de manera despectiva), degradar y amenazar.

Prácticamente todas las personas, en algún momento de nuestras vidas, hemos sufrido este tipo de violencia y la hemos ejercido. El problema es que el maltrato verbal suele ser tan sutil que muchas veces no somos conscientes cuando lo realizamos o lo sufrimos. A pesar de que pueda parecer inofensivo, precisamente por la frecuencia con la que se desarrolla, este tipo de conducta produce daños muy graves en quien la recibe, pudiendo llegar a condicionar todos nuestros actos.

- *Violencia institucional*: Es aquella que se realiza, como su propio nombre indica, dentro de las instituciones, cuando se trata de acrecentar y reproducir las desigualdades sociales y, por tanto, de incrementar los conflictos, o cuando se trata por igual a todas las personas aun cuando cada uno es diferente del otro y tiene sus peculiaridades.
- *Violencia simbólica*: Se trata de una violencia invisible, debido a que se ejecuta a través de relaciones de poder que no son perceptibles a simple vista. Bourdieu considera esta violencia como algo indispensable para explicar la dominación personal en sociedades tradicionales, la dominación de clase en las sociedades avanzadas o la dominación masculina, entre otras. Es una violencia que, bajo discursos de no violencia, enmascara intenciones de dominación, sometimiento, desvalorización y empobrecimiento de otras formas culturales y que está presente en todos los ámbitos de la vida, incluida la escuela, donde la cultura que se transmite es arbitraria al provenir de las clases dominantes e imponerse a la totalidad de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1996).

En algunas ocasiones, los anteriores tipos de violencia aparecen aisladamente, pero en otras aparecen entremezclados o en orden cronológico. Por ejemplo, en el caso de maltrato de género los distintos tipos de violencia suelen ser empleados de forma progresiva: Inicialmente la violencia psicológica se emplea para desequilibrar y controlar a la persona. Si la persona no se deja

controlar por ese medio, el agresor comienza a emplear métodos menos sutiles y más evidentes, como la violencia verbal. Posteriormente, si aun así la persona no se deja controlar, entonces el agresor da un paso más y emplea el recurso más evidente, la violencia física.

Síntesis de los aspectos abordados

En este primer capítulo se ha tratado la agresividad humana y se han analizado aquellos aspectos que pueden ayudarnos en la comprensión del maltrato escolar, diferenciado algunos conceptos que, con demasiada frecuencia, se suelen usar indistintamente, tanto por parte del grueso de la población, como por los especialistas

Hemos buscado aproximarnos a lo que es el conflicto, llegando a la conclusión de que es algo inherente al ser humano, necesario para el desarrollo y que existe en el seno de cualquier grupo social. Asimismo, hemos delimitado algunas de las posibles causas, tanto de los conflictos a nivel general, como en su dimensión escolar, tratando, entre otras, las siguientes: las percepciones, el aspecto económico, las cuestiones étnicas, la falta de democracia, las opciones (ideológicas, organizativas...) diferentes, el acceso limitado o desigual a los recursos, la falta de comunicación...

Hemos delimitado las diferencias entre la violencia y la agresividad, dejando claro cómo las conductas agresivas a veces nos permiten la supervivencia, la satisfacción de necesidades o la comunicación y cómo la violencia no responde a ninguna necesidad, siendo su única finalidad el causar daño.

Con el fin de conocer qué es lo que se encuentra en la base de los fenómenos agresivos y violentos se han revisado las distintas teorías que intentan explicar la violencia y los factores que son apuntados por algunos autores como los causantes de los fenómenos violentos.

A lo largo del capítulo también hemos asumido que la violencia no es producto únicamente de una causa, lo que nos ha llevado a reflexionar sobre su posible erradicación, llegando a la conclusión de que, a pesar de que el tratamiento educativo es imprescindible, no existen “fórmulas mágicas”, al ser cada caso único.

Finalmente, con el objetivo de desmentir que la violencia únicamente se produce cuando existe una agresión de tipo físico, se ha tratado de establecer una clasificación de los fenómenos violentos.

2. EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen impulsadas por los mensajes y agresiones crueles del entorno social hasta llegar a formar parte inseparable del carácter del adulto". (Rojas Marcos, 2005: 92).

En el contexto escolar se producen relaciones de amistad, liderazgo..., que nos ayudan a crecer, a construirnos como personas y a formarnos como ciudadanos libres, independientes y respetuosos, pero igualmente pueden producirse relaciones marcadas por la agresividad y la violencia, que lejos de educarnos, pueden convertirnos en seres con miedo, llenos de inseguridades, cohibidos o incluso convertirnos en violentos.

A pesar de que los conflictos han existido siempre en la escuela, la diferencia se encuentra en que antes tanto alumnos como profesores confiaban en los métodos utilizados para resolverlos (fueran o no adecuados) mientras que ahora se ha perdido esa seguridad y nos encontramos en una situación de incertidumbre total, no se tiene claro qué hacer, ni cuándo ni para qué..., lo que favorece que muchos conflictos deriven en actos violentos. Nos encontramos, por tanto, en un momento delicado, en el que los acontecimientos se suceden a

una velocidad mucho mayor a la que las personas e instituciones pueden dar respuesta.

Analicemos en qué consiste la violencia escolar, conozcamos algunos de los estudios más relevantes y analicemos algunas pautas que nos pueden ayudar a la hora de tratar los conflictos y la violencia en el ámbito escolar...

2.1. La violencia en el entorno escolar

La violencia escolar es un reflejo de la violencia que se produce a nivel social. Los centros educativos están inmersos en la sociedad y, por ese motivo, lo que ocurre en ella repercute inevitablemente en los mismos. Si a esto añadimos que los niños pequeños son como esponjas y aprenden lo que ven a su alrededor, nos encontramos con la triste realidad: centros escolares llenos de abusos en todos los sentidos. De acuerdo con esta idea se encuentran Álvarez, Martínez, Pérez y Pérez (2009: 45-46), quienes comentan lo siguiente:

La violencia que surge en nuestros centros de enseñanza podría explicarse en definitiva, por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, reproducen acciones tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general, por la sencilla razón de que eso es lo que la sociedad le enseña constantemente, sin percibir lo negativo de esas acciones.

De acuerdo con Latorre y Muñoz (2001: 17) se puede definir la agresión escolar como “cualquier forma de abuso, humillación o negación de los derechos de una persona sobre otra. Por ella se ven afectados, en primera instancia, el alumnado, destacándose así los tres agentes de la acción agresiva: el agresor, el espectador y la víctima”.

Un aspecto de la violencia escolar que ha concitado una gran atención es la conocida internacionalmente con el nombre de “*Bullying*” y se refiere a un maltrato intencional y duradero de un alumno o grupo de alumnos hacia otro escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo. Según Cerezo (2001a: 47):

El bullying es una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. Fundamentalmente, la mayoría de los bullies actúan de esa forma movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar.

El *bullying* tiene unas características o unos patrones definidos que Olweus (2005: 14) nos detalla más concretamente:

- Comportamiento agresivo o intencionalmente dañino.
- Repetido en el tiempo.
- En una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder.

Por tanto, siguiendo a Olweus, se puede afirmar que no se deberían emplear los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (*bullying*) cuando dos alumnos con similar edad y fuerza riñen o se pelean. Para poder usar esos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas que suponga que el alumno expuesto a las acciones negativas tenga dificultad en defenderse y se encuentre indefenso ante el alumno o los alumnos acosadores.

No hay que olvidar que la violencia escolar incluye, además de la violencia física, las amenazas, los insultos, la propagación de rumores, la indisciplina y el aislamiento social, ya que todos esos aspectos también deterioran la estabilidad psicológica y moral de la persona y, por lo tanto, el clima o ambiente escolar, al dañar las relaciones entre los compañeros.

Tal y como han puesto de manifiesto diferentes estudiosos del tema, en el juego los niños y las niñas ponen en práctica muchas conductas aprendidas de sus progenitores, de otros adultos o incluso de sus semejantes. De esta forma, si no hay ninguna intervención que ponga fin a las conductas violentas, se ensayan (y perfeccionan) durante años. Por tanto, este tipo de conductas no surgen “de repente”: “El comportamiento violento del delincuente no aparece súbitamente en la adolescencia. La mayor parte de las veces tiene sus raíces en la primera infancia. A pesar de que se ve disminuir la agresividad con la edad en la mayoría de los niños violentos, y a medida que la socialización y el

lenguaje se desarrollan paralelamente, algunos más reactivos, continúan mostrando comportamientos agresivos en sus relaciones". (Bourcier, 2012: 13-14).

Por tanto, podríamos afirmar que aquellas conductas agresivas que no se corrigen durante la infancia, pueden dar lugar a actos violentos en edades más avanzadas. Cuando entre los iguales no existe la reciprocidad y no se controla la agresividad, se producen alteraciones de las relaciones que desencadenan en actos violentos, en la gran mayoría de ocasiones, hacia los que se considera más débiles. De ahí, la necesidad de intervenir desde la más temprana infancia, puesto que a pesar de que la mayoría de situaciones escolares violentas que se dan a conocer están relacionadas con la adolescencia, la infancia no está exenta de agresividad:

Imaginemos esta escena. Dos personas entran en conflicto. Una de ellas agarra a la otra insultándola, le hace perder el equilibrio, le pega patadas en las piernas y en el torso. En general, una escena así la imaginamos en adolescentes. Sondeos realizados muestran que la opinión pública sitúa sobre todo de 12 a 14 años el periodo en que los jóvenes recurren a la agresividad física.

Sin embargo, es principalmente de 0 a 2 años cuando se producen con mayor frecuencia este tipo de agresiones. (Bourcier, 2012: 7).

El centro educativo es un lugar perfecto para detectar situaciones de riesgo y maltrato, pues en él se puede observar el comportamiento de niños, niñas y adolescentes en la interacción con sus iguales y con los adultos en diferentes situaciones. Además, el profesorado comparte muchas horas con su alumnado, lo que le permite estar al tanto de cada uno y cada una y comparar sus conductas con las de otros niños y niñas de la misma edad, pues conoce las características de cada etapa evolutiva. No obstante, tal como indica Merino (2006: 19-20), ante la violencia escolar y social suele haber dos tipos de respuestas:

1. La política del avestruz, que consiste en no actuar ante un problema, haciendo como si no lo hubiéramos visto o adoptando una posición de víctima al asumir que la violencia se ha instalado de tal manera que se ha convertido en una forma habitual de convivencia.

2. Ser consciente de la existencia de la violencia en nuestra sociedad y de que ésta no es un camino para resolver los conflictos, sino un problema que hay que atajar a través de la educación.

En más ocasiones de las deseadas, nos encontramos con el primer tipo de respuesta, motivada en muchos casos, no por la falta de interés, sino por la falta de preparación para la detección e intervención en casos de violencia. Está claro que prácticamente ningún problema se resuelve por sí mismo, sino más bien cuando se es consciente del mismo, se estudia y se ponen los medios apropiados para su resolución. Además, al igual que se aprende a ser violentos, puede aprenderse a ser pacíficos pero, ¿está el profesorado preparado para transmitir la importancia de la convivencia pacífica, para detectar problemas y ayudar a su solución? Dada la situación en la que nos encontramos y la posición privilegiada de las escuelas y del profesorado, es preciso revisar y reorganizar su preparación, sus funciones y sus formas de actuación, tratando de educar por y para la diversidad y la convivencia. Se hace urgente incrementar la formación del profesorado en convivencia, fomentar una mayor coordinación entre equipos educativos y departamentos didácticos y llevar a cabo programas de prevención y de mejora de la convivencia en los centros (las acciones formativas aisladas del tipo: jornadas o charlas, son interesantes pero deben completarse hasta crear un programa continuo planificado).

A pesar de la importancia de todo lo anterior, abordar la violencia escolar únicamente desde la escuela sería un esfuerzo inútil y erróneo, pues este tipo de violencia es un reflejo de la que podemos encontrar en el resto de la sociedad. La intervención a nivel escolar es necesaria pero insuficiente; también es necesaria una intervención fuera del ámbito escolar, pues es allí donde se forjan muchos de los prejuicios o estereotipos que se encuentran en la raíz de la violencia. Sea en uno u otro ámbito, la educación es un instrumento fundamental a la hora de prevenir la violencia.

2.2. Factores de la violencia escolar

Al igual que en general la violencia no puede ser atribuida a un único factor, la violencia escolar tampoco tiene una única causa, sino que puede ser atribuida a diversos factores, entre los que se encuentran los sociales, familiares, escolares y personales. Por ese motivo, es necesario buscar las causas de la agresión en el tipo de relación que la persona establece con todo aquello que le rodea y analizar ese ambiente atendiendo a los distintos niveles que propone la psicología ecológica de Bronfenbrenner (1979):

1. El microsistema (contexto inmediato en el que se encuentra una persona).
2. El mesosistema (conjunto de contextos en los que se desenvuelve la persona).
3. El exosistema (entramado social que no contienen en sí mismo a las personas pero que influye en los entornos en los que está inserta la persona).
4. El macrosistema (conjunto de esquemas y valores culturales).

Para Palomero y Fernández (2001: 29) la agresividad puede deberse a factores relativamente independientes de la escuela (como son los problemas personales, los trastornos de relación, la influencia en el grupo de amigos o la familia) o también a la estructura escolar y sus métodos pedagógicos, y a un conjunto de factores políticos, económicos y sociales.

Podemos establecer los siguientes tipos de **causas de la violencia escolar**: causas individuales, causas familiares, causas escolares y causas sociales. Analicemos más concretamente cada una de ellas.

2.2.1. Causas individuales:

Existen una serie de factores de corte individual que hacen que una persona sea más o menos agresiva, como son ciertas patologías infantiles, tales como las dificultades para el autocontrol, la baja tolerancia a la

frustración, el Síndrome de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), las toxicomanías, los trastornos psiquiátricos y un largo etc., donde podemos incluir además a todos aquellos que se oponen a las órdenes de sus padres y, en general, a los rebeldes y que no pueden controlar su agresividad.

2.2.2. Causas familiares:

Son quizá las más importantes de las causas de agresión escolar. La familia es el seno donde el niño se socializa y donde adquiere las normas de conducta y convivencia, donde comienza a forjar su personalidad. La persona aprende por imitación de lo que ve. Y la mayor parte del tiempo la pasa con la familia, por lo que lo que ve en la familia es esencial para su desarrollo. Por ello nos preguntamos, ¿qué pasa cuando lo que se vive en la familia no es apropiado?

Algunos de los desencadenantes de la conducta agresiva pueden ser: las familias desestructuradas, con problemas de drogas o alcohol, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia, familias con falta de cuidado y afecto, y con maltrato y abuso hacia el niño. Además, los modelos educativos familiares no adecuados pueden ser causa de aparición de conductas agresivas en los hijos, tanto los muy autoritarios (en los que se aprende que el más fuerte ejerce el poder y que el diálogo no es necesario), como los muy permisivos (que no ponen límite a los deseos de los miembros de la familia, por lo que reaccionan frecuentemente con violencia ante las frustraciones y ante las exigencias). En esta misma línea, Sanmartín (2005: 5) nos comenta que:

Cada vez los padres exigen menos y dan más; los niños se esfuerzan menos y tienen más. De este modo, el umbral de frustración se va haciendo más bajo: el niño se frustra por cosas cada vez más nimias. La situación empeora desde el momento mismo en que, antes de que ellos pidan, hay padres dispuestos a adelantarse a sus deseos o exigencias. Son esos padres que temen que sus hijos se frustren y que, con su conducta, son realmente ellos quienes los hacen más vulnerables a la frustración.

Razón no deja de tener: la sociedad de hoy en día se basa cada vez más en un mercado consumista, donde se pierden los valores tradicionales. La

Play Station se impone a las clásicas muñecas, a los juegos de mesa, más pedagógicos y que tanto unían a la familia. La pérdida de valores familiares, unido al imparable crecimiento de productos destinados al consumo individual, rompe todos los esquemas familiares y deshumaniza a la familia tradicional, que antiguamente se basaba más en la cooperación y el trabajo en equipo.

Cerezo (2001: 31) da también su opinión al respecto:

Quizá los factores que presentan una mayor incidencia en el desarrollo de conductas agresivas en los niños sean los relativos a las prácticas de crianza infantil. Algunas veces se piensa que padres agresivos forman hijos agresivos, pero las influencias de los padres no son tan simples. Pocos padres educan conscientemente a su hijo para ser agresivo, e incluso la mayoría cree que lo están haciendo «bien». Entre estas prácticas destaca el empleo del castigo.

El empleo del “castigo” ha sido muy criticado desde todos los ámbitos educativos y sociales. Bajo nuestro punto de vista, castigar no es educar, evidentemente; pero una disciplina seria de padres a hijos, una educación basada en valores, respeto y comunicación lleva a conseguir una correcta educación sin necesidad de actos de castigo físico. No somos partidarios de los azotes o de los castigos con amenazas, puesto que sientan un precedente y una imagen negativa para el niño. De todo se aprende y precisamente los niños son buena prueba de contagio de las actitudes de los padres, que luego reproducen en la escuela o en los lugares de ocio con sus amigos. Por ese motivo, es de vital importancia prestar especial atención a las familias en las que la violencia está inserta de alguna manera, ya sea de padres a hijos, entre los cónyuges... tanto por el daño que produce en esas personas (que puede llegar a ser muy grave), como porque, como indican muchos autores, “la violencia genera violencia”. De esta forma, las personas que un día son agredidas o han observado constantemente agresiones pueden convertirse en agresores y verdugos de otros, pudiendo a su vez en un futuro repetir el comportamiento observado o vivido, haciendo que la violencia pueda repetirse una y otra vez si no se ponen los medios adecuados o no se aprende otro estilo de vida. Díaz- Aguado (1999: 61) arroja algo más de luz sobre este tema:

Los estudios sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia reflejan que con frecuencia su propia familia de origen también fue violenta. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con los propios hijos y con la pareja. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la transmisión del maltrato no es algo inevitable. La mayoría de las personas (en torno al 70%) que fueron maltratadas en su infancia no reproducen dicho problema con sus hijos (Kauffman y Zigler, 1987). Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no fueron maltratadas en su infancia.

Precisamente la idea de que la gran mayoría de personas que fueron maltratadas no reproducen la violencia con sus hijos y/o pareja es lo que puede darnos esperanza a la hora de abordar este problema, ya que podemos pensar que hay un alto porcentaje de personas que, aún conviviendo con la violencia, son capaces de evitarla. Esto es muestra de que existen otros factores que influyen en la personalidad agresiva y si eso es así tendremos más fácil la intervención ante este tipo de problemática, ya sea interviniendo de modo social, familiar, etc.

Hasta el momento, venimos hablando de la influencia que tienen los patrones educativos familiares en el desarrollo de la violencia, pero no son únicamente las relaciones entre los progenitores y con ellos las que influyen en nuestro comportamiento. Tan importante como las relaciones con y entre los progenitores son las que se producen entre hermanos y hermanas y que, de alguna manera, se trasladan al resto de ámbitos de nuestra vida. Avellanosa (2008: 71) lo explica así:

Algunos niños para los que la envidia de los hermanos ha sido un elemento importante en su historia siguen viviendo esos sentimientos de envidia con el resto de sus relaciones sociales. En el colegio sienten que algunos compañeros son los preferidos de los profesores y la rivalidad que vivieron con sus hermanos la reviven con esos compañeros, que se convierten en enemigos sin haber hecho nada para ello. Esto explica en ocasiones esa rabia que algunos alumnos manifiestan por los mejores de la clase o con aquellos que, teniendo una conducta más adaptada, son de carácter más fácil para los profesores. También sucede que aquel niño que ha vivido con sus hermanos situaciones de violencia y que no sabiendo cómo salir de ellas ha

hecho una adaptación convirtiéndose en víctima en sus relaciones con los compañeros de clase.

A modo de conclusión, hacemos nuestras las palabras de Díaz Aguado (2005: 121):

La educación familiar debe reunir tres condiciones básicas, que sirven como baremo para medir la calidad de la misma: una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso; un cuidado atento, que se adecue a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan con la edad; y una disciplina consistente que no caiga en el autoritarismo ni en la negligencia y que ayude a respetar ciertos límites. En ningún otro contexto social podemos ser objeto de una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben proporcionarnos en el entorno familiar los adultos encargados de protegernos y educarnos.

2.2.3. Causas escolares:

Es de suma importancia el ambiente escolar, donde en función de cómo sean las relaciones entre sus miembros, de cómo se facilite la participación y la comunicación o de cómo se establezcan las reglas y la disciplina puede facilitarse o hacerse imposible la convivencia, llegando incluso a provocar reacciones agresivas por parte de los distintos miembros de la comunidad escolar. Al igual que el ámbito familiar, el escolar es un ambiente en el que se produce la socialización de los niños y donde se establecen las normas para la convivencia con los otros; por ese motivo, todo lo que se produzca en el mismo puede influir en el desarrollo de niños y niñas. De ahí, que sea muy importante vigilar la organización del centro, los métodos de enseñanza, la organización de los espacios y del tiempo, los valores que se ensalzan, el estilo de comunicación que se fomenta, la forma de resolver los conflictos, la atención a minorías étnicas, la coeducación... puesto que todos esos factores influirán en el comportamiento de todos los miembros de la comunidad escolar y, más aún, del alumnado.

Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan algunos estudiantes en el ámbito escolar es el de la adaptación a ese tipo de entorno.

Para algunos niños esa adaptación no supone ningún problema porque son capaces de establecer unas buenas relaciones con sus compañeras y compañeros y con el resto de personas que integran el entorno escolar; el problema se encuentra en que hay niños y niñas para los que no es tan fácil esa adaptación y se ven insertos en ciertos problemas de conducta. Tal como indican Fernández, Sánchez y Beltrán (2004: 487):

La adaptación del niño o adolescente al grupo depende, en gran medida, de las relaciones que sea capaz de mantener con sus compañeros y sus profesores, en términos de cohesión, estructura socioafectiva, deseo de dominio o de poder y de afiliación al grupo. Cuando éstas se establecen adecuadamente el alumno se siente bien, constituyéndose la principal fuente de apoyo emocional. Pero, cuando esto no ocurre, la escuela se convierte en una fuente de ansiedad e inadaptación, provocándose, en ocasiones, graves problemas de rechazo. Este tipo de alumnos que son considerados de alto riesgo manifiestan mayor ansiedad y depresión y, convierten el comportamiento agresivo en una forma natural de interacción.

El problema de esta situación de inadaptación se agrava aún más cuando el niño o la niña al agredir se siente mejor y, además, consigue cierto reconocimiento social por parte de sus compañeros y compañeras. Cuando eso ocurre, el alumno o alumna inadaptado puede convertirse en agresor en potencia.

En ocasiones, los métodos coercitivos y el profesorado autoritario son causa de problemas. Quizá esto se deba a que nos encontramos en una situación en la que el papel del profesorado no está tan valorado como debiera, lo que hace que haya perdido autoridad y que, en ocasiones, trate de hacer cumplir las normas de formas no del todo correctas. Si a esto sumamos que gran parte del profesorado tiene una escasa formación en técnicas didácticas, el problema puede agravarse aún más porque los alumnos pueden rebelarse ante la forma de enseñar. Además, en ocasiones el profesorado tampoco está preparado para hacer frente a los problemas de convivencia que surgen en su aula o prefiere no intervenir en los problemas que detecta para no verse implicado. Palomero y Fernández (2001: 28) opinan que “a veces se manifiesta en un clima de clase tenso, en falta de democracia, de participación, en normas

de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas...; otras veces, las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, el autoritarismo y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes, son moneda común.”

2.2.4. Algunas causas sociales:

A. Influencia de los medios audiovisuales:

La sociedad actual está caracterizada por la gran influencia que tienen los medios de comunicación en nuestras vidas; ellos nos informan de lo que sucede en el mundo, nos entretienen y transmiten enseñanzas, aunque no siempre los aprendizajes realizados y los modelos observados son como debieran, ya que en muchas ocasiones transmiten valores no del todo lícitos o convenientes; por ejemplo, prácticamente la totalidad de anuncios publicitarios nos abocan al consumismo puro y duro, basándose en la idea de que la felicidad viene dada por el poseer bienes materiales; defienden el éxito social por encima de todas las cosas (hay que ser el primero en todo sin importar cómo llegar a serlo); exaltan la rivalidad y la competitividad y nos hacen ver que en esta vida todo puede conseguirse al instante, sin esfuerzo y sin paciencia. Todas esas ideas influyen de una manera determinante en nuestro sistema de valores y en nuestra forma de actuar y, más aún, en la de niños, niñas y adolescentes que no hayan desarrollado la actitud crítica.

Diversos estudios han tratado de analizar la influencia de los medios audiovisuales sobre las actitudes y comportamientos de las personas. La televisión, Internet y otros medios presentan la violencia como algo normal para resolver conflictos, de manera que se favorecen las conductas agresivas y el aprendizaje de la violencia. Al ser medios gratuitos de aprendizaje, niños, niñas y jóvenes aprenden y copian las conductas agresivas para después reproducirlas en la vida real. Tal como afirma Sánchez Blanco (2004: 78-79):

A los niños y niñas, desde las edades más tempranas se les <<engancha>> a series y películas en las que el uso de la violencia física para resolver los problemas que les van aconteciendo a sus protagonistas viene siendo una constante, aunque sea aquélla un instrumento que se presente al servicio de un hacer triunfar la justicia frente a la injusticia, la bondad sobre la maldad, pues sólo es al final cuando <<el bueno>> logra ganar al <<malo>>, mientras que hasta que ese final esperado llega en cada episodio se van desgranando las más variadas maldades y atrocidades de los sujetos <<malos>> sobre los <<buenos>>.

Es importante no olvidar que la infancia es una época muy vulnerable, pues se aprende todo aquello con lo que se mantiene contacto. La manipulación de las imágenes y la rapidez de las mismas captan a los receptores y los animan a reproducirlas en la vida real, precisamente por lo atractivo del mensaje, por lo fácil que llega a ser el reproducirlas y por la sensación posterior de triunfo que ello conlleva. Lo más alarmante es que, tal como afirma Mesa (2002: 212), basándose en un estudio realizado por la revista *Guide*, la mayoría de actos violentos televisados pertenecen a los dibujos animados, ya que durante 18 horas de programación analizadas se encontraron 471 actos violentos en los dibujos animados. También es de destacar que en los anuncios de juguetes se encontraron 188 actos de tipo violento. Estas cifras resultan escalofrantes si pensamos en lo que afirma Bandura (1976): los comportamientos agresivos se pueden aprender a partir de la observación y la imitación de modelos. Es importante detallar que la mayoría de los programas televisivos que tienen contenido agresivo son vistos por niños, niñas y jóvenes en presencia de sus progenitores o cerca de ellos. Es pues un motivo de reflexión el hacer ver a los mayores que los límites los ponen ellos y que una adecuada atención hacia los hijos puede ser muy beneficiosa y pedagógica, aplicando normas que hagan ver a los hijos que la televisión tiene su atractivo pero también su lado negativo.

La sustitución de los juegos tradicionales por la nueva moda de los videojuegos preocupa a todos los sectores que se dedican a la docencia y a los propios padres y madres. Esta nueva moda aboga por un individualismo en el juego, que hace que los niños y adolescentes se relacionen cada vez menos

con sus iguales, y no dediquen su tiempo de ocio a actividades más grupales y cooperativas que les ayuden a saber ceder, a perder y a darse cuenta que lo que uno hace también influye en los demás. Según indica Sanmartín (2005: 6):

Esta forma de educar correlaciona con conductas inapropiadas, incluso violentas, entre otras cosas porque quien es educado de ese modo es probable que carezca de habilidades para controlar el estrés que puede inducirle los muchísimos elementos de frustración a que se ha hecho acreedor. De ser así, ante conflictos que podrían y deberían solucionarse de otro modo (a través de, sobre todo, del diálogo) tal vez se recurra al empleo de la violencia contra los demás o contra sí mismo.

El que se recurra a la violencia para solucionar problemas no extraña si analizamos la gran cantidad de videojuegos que se encuentran en el mercado y que incitan constantemente a emplear medios violentos para ganar la partida, ya sea golpeando, acuchillando, atropellando a gente, etc. El problema de todo esto es que gran cantidad de personas que usan ese tipo de juegos todavía no tienen forjada su personalidad ni adquirido su sistema de valores por lo que, en ocasiones, pueden confundir la temática del videojuego con la realidad y reproducir los actos realizados en el mismo. De acuerdo con esta idea encontramos al Presidente del Movimiento contra la Intolerancia, Ibarra (2005: 13), que afirma lo siguiente:

Aunque los fabricantes insisten en la inocuidad de los juegos y es difícil demostrar una relación causa- efecto entre juegos y violencia, nadie duda de que son buenos coadyuvantes de la agresividad, especialmente para adolescentes con problemas psicológicos, con independencia de la adicción, que generan su derivada en fracaso escolar y la conformación de personalidades autómatas. En la memoria colectiva está el caso del adolescente que dio muerte a sus padres y hermana con una espada samurái, creyéndose el protagonista de Final Fantasy VIII. Otros casos aterrorizaron al mundo, como el de los dos jóvenes fanáticos del juego Doom que en Denver (EE.UU.) asesinaron a 13 alumnos y un profesor de su instituto, o el de un joven de Sao Paulo que, emulando a un personaje de Duke Nuken, asesinó en un cine a numerosos espectadores.

Lo mismo que ocurre en el caso de los videojuegos, ocurre con otras tecnologías: gran cantidad de los niños y los adolescentes que todavía no tienen formada su personalidad copian los comportamientos de sus héroes del

cine, la televisión y la publicidad, que además de ser agresivos y violentos, calculan cada acción violenta sin tener en cuenta las consecuencias de esas mismas acciones y que cuando se enfadan disparan, tiran bombas, dan puñetazos, se emborrachan o conducen un coche hasta la máxima velocidad que el coche les permite, llevándose por delante todo lo que se cruza a su paso (Rodríguez, 2004: 141).

Quizá, la moda más extendida actualmente es la del uso de Internet. Puesto que muchos centros cuentan con este servicio, los jóvenes aprovechan para relacionarse y para encontrar información y otros beneficios que pueden encontrarse tras las páginas electrónicas. Al igual que se accede a información, se puede acceder a toda una serie de servicios que no son del todo recomendables para los menores (ni siquiera para los adultos). El uso de estas nuevas tecnologías no está a nuestro entender regulado para un uso pedagógico. Las páginas de carácter sexual por ejemplo, se pueden encontrar fácilmente por un usuario sin experiencia, al igual que las páginas de contenido racista, agresivo etc... El uso de esta tecnología está demasiado abierta a toda persona y el control que los padres y madres pueden ejercer está limitado, ya que niños y niñas pueden ir a centros de acceso a Internet, a asociaciones o a bibliotecas donde nadie les controla. Precisamente, ese descontrol que puede generar este tipo de tecnología preocupa a los docentes y a los progenitores, que no pueden evitar que de vez en cuando, mientras navegan con sus hijos e hijas, aparezcan los llamados “pop ups” con contenidos no del todo recomendables.

Ibarra (2005: 11) nos describe un panorama que es preocupante:

Esta red de redes sólo tenía en el año 1991 un millón de usuarios y en 2003 supera los 800 millones de usuarios, 180 países conectados, más de 30 idiomas y 10.000 millones de páginas web; sólo en el ámbito de lengua hispana acceden a Internet 25 millones de usuarios. Es enorme el beneficio social que puede generar esta tecnología de la información. El problema es cuando se utiliza Internet para delinquir, promoviendo, por ejemplo, páginas pedófilas, canales sectarios, de uso y apoyo al terrorismo, espacios de comunicación de mafias criminales o espacios de comunicación y difusión del odio racial y la violencia racista.

B. Discriminación de la mujer en la sociedad:

Durante mucho tiempo, las mujeres han sido marginadas en todos los ámbitos de la vida cotidiana, ya que en lugar de considerarse la diferencia entre hombres y mujeres algo positivo y que puede aportar cierta riqueza humana, se ha convertido en una fuente de desigualdades, al otorgar a los varones las etiquetas de “autosuficientes”, “fuertes”... y a las mujeres las de “sumisas”, “sexo débil”, etc. Ese tipo de etiquetaje ha llevado a la mujer a estar en un segundo plano en los ámbitos familiar, social, cultural y laboral y, además, la ha sometido a malos tratos físicos, psicológicos y sexuales por parte del hombre. Es muy probable que muchos niños y niñas que han vivido esa situación de discriminación a la mujer y de supremacía del hombre hayan logrado interiorizarla de tal modo que sean capaces de reproducirla en su vida cotidiana: los niños haciéndose valer empleando la fuerza y las niñas estando sometidas a lo que los niños impongan. Todos estos aspectos los abordaremos más extensamente en otro apartado de este trabajo.

C. Racismo y xenofobia en la sociedad:

Aunque la violencia hacia los inmigrantes se abordará de forma más amplia en otro apartado de este trabajo, nos parece oportuno citarlo también aquí, pues consideramos que influye enormemente en la violencia que se manifiesta en el ámbito escolar.

Hoy en día, nos encontramos en una sociedad con un alto porcentaje de población inmigrante pero, desgraciadamente, la sociedad todavía no está preparada para la diversidad. Con mucha frecuencia, conocemos episodios de violencia xenófoba y racista, agresiones a otras personas por el simple hecho de ser de otro color o de otra cultura. Está claro que la intolerancia hacia el colectivo inmigrante es un problema que crece en muchos países y que es necesario abordar.

En las conversaciones cotidianas, resulta muy habitual encontrarnos con expresiones del tipo: “no soy racista, pero no me gusta trabajar codo con codo con un inmigrante”, que denotan ese rechazo hacia la inmigración. Asimismo,

muchas personas siguen teniendo la falsa creencia de que las personas que llegan a nuestras costas procedentes de la miseria nos quitan nuestros puestos de trabajo. En muchas ocasiones, esos prejuicios defendidos por los mayores, se transmiten a los niños y adolescentes con tanta fuerza que nos podemos encontrar a gran cantidad de escolares que también defienden ese tipo de afirmaciones. Una muestra de ello la podemos encontrar en Ibarra (2004: 118), que nos hace una introducción a la importancia al problema del racismo en el ámbito educativo:

Hace unos días, el Defensor del Pueblo durante unos encuentros educativos, presentaba un avance de datos en los que significaba que casi cuatro de cada diez estudiantes españoles están en contra de que haya inmigrantes en sus aulas. Noticia para encender las señales de alarma en las instituciones educativas, que al tiempo era corroborada por otro Informe de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza que desvelaba que uno de cada tres padres cree que los gitanos y magrebíes deberían ir a colegios separados, aceptando sin rubor la segregación étnica.

En cualquier caso, todavía podemos tener algo de esperanza en cuanto a la intervención frente al racismo, ya que si preguntamos a los niños más pequeños acerca de su actitud frente a la inmigración nos encontramos con lo siguiente:

“... el noventa por ciento nunca rechazaría ser amigo de un niño o niña gitana, y que en el mismo porcentaje le gustaría convivir con personas de otros países. Es más, nos sorprendería encontrarnos que masivamente rechazan la violencia, apuestan por el diálogo como método para solucionar un problema. En verdad nadie nace racista, ni xenófobo ni violento pero, poco a poco, nos hacemos intolerantes como consecuencia de un fracaso colectivo, en especial de la política educativa y social de un país” (Ibarra, 2004: 119).

Aunque en términos generales pueden establecerse los aspectos anteriores como causas de la violencia escolar, es necesario destacar aquí que la violencia es un fenómeno muy complejo que puede adoptar distintas formas y que no siempre tiene las mismas causas. Además, analizarlas es algo realmente complicado, ya que las distintas investigaciones llevadas a cabo utilizan distintos instrumentos, valoran distintos aspectos, no investigan los

misimos grupos de edad y tampoco emplean el mismo diseño ni las mismas técnicas para el análisis de datos... lo que hace más difícil la generalización de resultados entre ellas.

En cualquier caso, sean unas u otras las causas de la violencia escolar debemos tener bien presente lo que nos comenta Mesa (2002: 217): “Los niños y los jóvenes no nacen violentos. Los modelos de violencia suelen ser comportamientos aprendidos”. Esto es, una persona puede agredir a otra porque considera que está demasiado gordita o que es muy alta, pero la persona que agrede ha aprendido lo que son sus cánones de belleza del entorno, ya sea de los amigos, de la familia, de la televisión o de la sociedad en general.

Quizá hoy en día lo más preocupante (y lo que está en la base de gran parte de las agresiones) es que muchos jóvenes no valoran todo lo que tienen y carecen de autoestima y proyectos. Parece como si la vida para ellos careciera de ningún sentido y si su vida carece de sentido, ¿puede tener para ellos algún sentido la de los demás? Si no nos valoramos a nosotros mismos, ¿podremos valorar a los demás?

Mingote y Requena y Díez de Revenga (2008: 11), basándose en los estudios de Elzo (2006) sobre la felicidad de los jóvenes, afirman:

La mayoría de los jóvenes tienen un autoconcepto negativo, con rasgos negativos tales como ser consumistas, pensar sólo en el presente, ser rebeldes y egoístas, y tener poco sentido del deber. Se trata de una juventud que se valora poco y tiene una baja autoestima relativa, y pese a disponer de elevados recursos materiales, es pobre en proyectos colectivos ilusionantes y motivadores. Además, según las estadísticas disponibles, el 35% de jóvenes españoles afirman sentirse solos, por falta de comunicación con los demás miembros de la comunidad. La sociedad postmoderna promueve la soledad con sus imponentes avances tecnológicos e imponen al ser humano el ritmo acelerado de las máquinas informáticas, creando una situación de cambio permanente que fomenta el individualismo y la rivalidad.

Una vez más nos encontramos con que quizá nos estamos equivocando con las ideas que estamos transmitiendo a los más jóvenes. Se les colma de

objetos materiales para “compensar” la escasez de tiempo que pasamos con ellos o para disculparnos ante nuestros errores y parece que todos estos objetos materiales no les hacen más felices, sino cada vez más “egoístas” y más solitarios. Quizá deberíamos preocuparnos más por pasar más tiempo con los niños y jóvenes transmitiéndoles valores positivos y dándoles la oportunidad de participar en los diferentes ámbitos de la vida social que colmándoles de objetos que les proporcionan valores menos saludables y les instan a la competitividad. De esta forma estaremos invirtiendo en el desarrollo de la identidad personal y de la autoestima positiva y en el establecimiento de vínculos. Al fin y al cabo somos los adultos los que “hemos construido un mundo violento, en que es posible almacenar armamento capaz de destruir varias veces el planeta, pero incapaz de proporcionar alimentos para evitar que cada año mueran de hambre 300 millones de personas” (Mingote Adán y Requena y Díez de Revenga, 2008: 23). Aunque en ocasiones se afirma que en los últimos años ha mejorado nuestra calidad de vida, al mismo tiempo se ha aumentado la frecuencia de las depresiones, del consumo de tóxicos, de la violencia y del desinterés.

Ante esta situación de desmotivación de niños y jóvenes que (aparentemente) lo tienen todo, desde la escuela es necesario fomentar la educación en valores y el respeto a los otros, para devolver a los centros escolares y, a la sociedad en general, el derecho a ser lugares seguros, con habitantes sanos, felices y en armonía unos con otros. Para lograrlo, también es de vital importancia conocer las raíces del problema para intervenir de la manera más eficaz y lograr un entorno facilitador del aprendizaje y de la convivencia.

Asimismo, no debe ignorarse la influencia que los responsables de la educación, incluido el profesorado, pueden tener en la erradicación de la violencia escolar, tratándola y desechando la idea ampliamente extendida de que la violencia es algo inevitable.

2.3. Estudios acerca de la incidencia del maltrato entre iguales en el contexto escolar

Los primeros estudios sobre el maltrato entre iguales no comenzaron hasta principios de la década de los setenta del siglo pasado. Inicialmente, esos estudios se realizaron en Suecia y un poco más tarde se extendieron al resto de los países escandinavos. No fue hasta finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando otros países (Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia) empezaron a prestar atención a este fenómeno.

Durante años, las investigaciones (y, por tanto, las intervenciones) se centraron en las características individuales de los protagonistas, pero con el tiempo se comprobó que la atribución de las causas de la violencia a la víctima o al agresor no explican totalmente el fenómeno, por lo que se comenzó a hablar de factores de riesgo, en lugar de hablar de causas directas. Desde entonces, se han realizado numerosos estudios y se han puesto en marcha distintos programas de intervención, que han contribuido a mejorar tanto el conocimiento como las prácticas de actuación ante este fenómeno, dentro y fuera del contexto escolar.

Algunas de las investigaciones principales en cuanto a la violencia escolar son las llevadas a cabo por Dan Olweus (1973, 1978, 1981, 1985 y 1989) en Noruega y por Heinemann (1972) en Estocolmo.

Además, en el ámbito internacional también destacan los estudios de Van der Meer (1988) en los Países Bajos, de Smith (1989) en Inglaterra, de Byrne (1987, 1999) en Irlanda y de Basalisco y los dirigidos por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996) en Italia.

En España, destacan sobre todo los estudios de Cerezo (1997, 2001, 2002, 2005, 2006), Cerezo y Esteban (1992), Ortega (1994a y b, 2003), Ortega y Angulo, (1998) Ortega y Mora-Merchán (2000), Ortega y Del Rey (2001, 2003), Ortega, Del Rey y Fernández (2003) y los trabajos coordinados por Vieira, Fernández y Quevedo (1989) y Díaz- Aguado (1999, 2002, 2003, 2004).

Además, son de gran interés y de referencia obligada los informes que el Defensor del Pueblo realizó en los años 1999 y 2006, en los que se puso de manifiesto que el maltrato entre compañeros es un comportamiento generalizado en las escuelas españolas. Otras referencias de obligada lectura que no puedo dejar de nombrar aquí, son algunas de las realizadas desde la Universidad Complutense de Madrid, como son las de Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo y Barrigüete (2004); y Sánchez, Gonzalo, Barrigüete y López (2005).

Como puede comprobarse, tanto en España como a nivel internacional existen muchos y muy diversos trabajos acerca de la violencia en contextos escolares. Aunque es muy difícil sacar unas conclusiones firmes y establecer comparaciones entre todos ellos, debido a las diferentes metodologías que emplean, a la diferencia de muestras y a la diversidad de objetivos que persiguen, es de gran importancia conocerlos para poder realizar una investigación que tenga en cuenta tanto los pros como los contras de las investigaciones anteriores y así lograr obtener unos resultados lo más adaptados posible a la realidad. Por ese motivo, tomando como fuente al Defensor del Pueblo (2000), a continuación incluimos unos breves resúmenes de las investigaciones más destacadas, tanto a nivel nacional como internacional. Huelga decir que existen muchas más investigaciones que las aquí recogidas y que los estudios que a continuación se detallan manifiestan muchos más datos de interés que los recogidos en este trabajo, pero por la amplitud de los mismos sería imposible incluirlos aquí de manera íntegra, por lo que hemos optado por incluir únicamente los datos que reflejan la magnitud del problema, esto es, los porcentajes de alumnos agresores y agredidos y el tipo de agresión realizada/recibida. Con esto no queremos decir que esos sean los únicos datos relevantes de los estudios, sino que son aquellos que pueden mostrarnos de forma más rápida la dimensión del problema de la violencia en contextos escolares.

2.3.1. Estudios realizados a nivel internacional

A. Países Escandinavos:

Los primeros estudios sobre la temática del maltrato escolar en los países Escandinavos fueron llevados a cabo por Dan Olweus, investigador de la Universidad de Bergen. En 1983, en el estudio llevado a cabo a escala nacional por Olweus se descubrió que alrededor del 15% del alumnado total (alumnos comprendidos entre las edades de 7 a 16 años) de las escuelas de educación primaria y secundaria o, lo que es lo mismo, 1 alumno de cada 7, estaban implicados en problemas de agresión como agresores o como víctimas. De ese porcentaje, aproximadamente el 9% eran víctimas y el 7% acosaban o intimidaban a otros alumnos con regularidad.

Los porcentajes de alumnos que reconocían ser víctimas se reducían (tanto en chicos como en chicas) al aumentar tanto la edad como el curso y había menos agresiones físicas en los cursos superiores que en los inferiores, aunque siempre solían realizarlas compañeros del mismo curso o superior.

En 2001 el investigador noruego realizó otro estudio con una muestra de 11.000 estudiantes de secundaria, que puso al descubierto que el porcentaje de alumnos victimizados había aumentado en casi un 59% y que el porcentaje de estudiantes implicados en las formas más graves de acoso también había aumentado, pero en mayor nivel: alrededor de un 65%.

Además, Olweus constató que los chicos estaban más expuestos al acoso que las chicas y que los chicos eran los autores de gran parte de las agresiones que sufrían las chicas. Más del 60% de alumnas agredidas afirmaron haberlo sido por chicos y el 15-20% de las alumnas dijeron haber sido intimidadas por compañeros y por compañeras. En cambio, más del 80% de chicos fueron agredidos, sobre todo, por chicos. También es de destacar que la agresión con medios físicos es más común entre chicos. Por el contrario, las chicas suelen recurrir a formas de acoso más sutiles e indirectas, como el rumor, la manipulación de las relaciones de amistad...

Otros aspectos destacables de las investigaciones llevadas a cabo por Olweus y que han sido confirmados por investigaciones posteriores son:

- Las víctimas típicas son alumnos más ansiosos, inseguros y con menos autoestima que el resto. Además, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos y suelen tener una opinión negativa de sí mismos, sintiéndose fracasados o faltos de atractivo. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando o alejándose. Lo normal es que no tengan ningún buen amigo en la clase.
- Los agresores destacan por su belicosidad con los compañeros y en ocasiones con los adultos. Suelen tener una actitud de mayor tendencia hacia la violencia que otros alumnos y suelen caracterizarse por la impulsividad, por la necesidad de dominación y por la poca empatía con las víctimas de las agresiones. Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos. Si son chicos, suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas.

B. Reino Unido:

De la investigación realizada con 6.758 alumnos y alumnas de *Gran Bretaña* en 1985 por Peter Smith, adaptando el cuestionario utilizado por Olweus, destaca que el 10% de los alumnos de 12 a 16 años era víctima de violencia en la escuela, mientras que el 6% se autocalificaban como agresores. Así mismo, al comparar los resultados obtenidos en los centros de Educación Primaria con los obtenidos en los centros de Educación Secundaria se constató que se produce un descenso claro del número de víctimas con el aumento de la edad.

Otro dato relevante puesto de manifiesto en este estudio es que, si bien los chicos suelen ser con mayor frecuencia objeto de agresiones físicas directas y de amenazas que las chicas, ellas parecen experimentar formas más indirectas de maltrato (rumores, exclusiones, etc.).

En un estudio posterior (realizado en el año 2000) con 2.308 alumnos de entre 10 y 14 años, el 12,2% se reconoció como víctimas y el 2,9% como agresores.

El primer estudio acerca del abuso entre iguales de *Escocia* fue llevado a cabo por Mellor en 1990 y fue financiado por el gobierno del Reino Unido. Fueron investigados 942 estudiantes de secundaria con el Cuestionario de Olweus. Algunos de los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- El 3% de los alumnos afirmó ser maltratado al menos una vez por semana y el 6% afirmó haberlo sido a veces.
- El 4% reconoció que alguna vez había agredido a otros y un 2% manifestó hacerlo una vez por semana.
- Las chicas a partir de los 13-14 años eran “menos” víctimas, mientras que entre los chicos de 14-15 años había más víctimas que en cursos anteriores.

En *Irlanda*, los primeros estudios sobre el abuso entre escolares se realizaron a partir de 1985 con una adaptación del cuestionario elaborado por Olweus para alumnos con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Otro estudio de destacado interés es el que fue llevado a cabo en 1994 por Byrne, con una muestra más amplia que la anterior: 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria. En este estudio se encontró alrededor de un 5 % de agresores y otro 5% de víctimas. Otros datos de interés fueron los siguientes:

- Los chicos participaban más que las chicas, tanto de agresores como de víctimas.
- Los estudiantes discapacitados se encontraban más expuestos a las agresiones que el resto de estudiantes.

C. Italia:

El primer estudio realizado en Italia fue llevado a cabo Genta, Menesinni, Fonzi, Costabile y Smith en 1996 con una muestra de 1.379 estudiantes de entre 8 y 14 años. Este estudio puso al descubierto que el

29,6% del alumnado de secundaria era víctima de violencia. El porcentaje de niños y niñas que se declararon víctimas en la escuela primaria, descendió significativamente en el nivel de secundaria aunque, en cualquier caso, esos datos son bastante más altos que los que se obtuvieron en otros países europeos.

En 2001, los mismos investigadores pusieron de manifiesto que el hecho de sufrir una discapacidad era un factor de riesgo a la hora de ser víctima de maltrato.

D. Francia:

En un censo sobre violencia escolar realizado por el Ministerio del Interior francés en 1993, se detectaron 771 agresiones graves contra escolares y 210 contra profesores. En otro censo realizado en 1999 se detectaron 240.000 incidentes violentos en el nivel de secundaria, de los que un 2,6% eran graves.

2.3.2. Estudios realizados a nivel nacional

El primer trabajo realizado en España sobre maltrato escolar entre iguales fue el de *Viera, Fernández y Quevedo* (1989) en Madrid, que se basó en la aplicación de un cuestionario de elección múltiple a una muestra de 1.200 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Algunos datos destacables son los siguientes:

- Alrededor de un 17% del alumnado afirmaba intimidar a sus compañeros y compañeras aunque el número de intimidaciones disminuía al aumentar la edad de los estudiantes.
- Alrededor del 17,2% del alumnado afirmaban haber sido intimidado en el último trimestre y, de ese porcentaje, un 3,1% lo había padecido muchas veces en el último trimestre.
- Se encontró que las chicas solían comunicar la agresión a padres y profesores, mientras que los chicos solían devolver la agresión.

Otra investigación de gran relevancia a nivel nacional fue la llevada a cabo unos años después en Murcia por *Cerezo y Esteban* en 1992 a través de la identificación de agresores y víctimas por parte de 317 estudiantes, de entre 10 y 16 años. Aunque en todos los casos se encontraron agresores y víctimas, el número de agresores (11.4%) era inferior al encontrado en otras investigaciones. Al igual que la mayoría de los estudios, el suyo puso de manifiesto que los chicos están siempre más implicados que las chicas, sobre todo como agresores, aunque también como víctimas. En 1996 Cerezo realizó otra investigación, en la que observó que un 16.8% de los alumnos participantes en el sondeo estaban implicados en agresiones.

Otras investigaciones destacadas son las llevadas a cabo por el equipo de *Ortega*: la desarrollada entre 1990 y 1992 en colaboración con Smith, el Proyecto SAVE llevado a cabo en Sevilla entre 1995 y 1998 y el Proyecto ANDAVE desarrollado en Andalucía entre 1997 y 1998. En este último estudio, se puso de manifiesto que alrededor del 25 –30% del alumnado de 1º y 2º de ESO había sido víctima alguna vez, mientras que en 3º y 4º de la ESO la cifra descendía a un 17% y 18%, respectivamente. Con respecto al intimidador, es de destacar que la mayor parte de escolares afirma sufrir abusos por parte de chicos y chicas de su mismo curso, o en ocasiones de un curso superior.

A partir de los datos que se obtuvieron de los 3.000 estudiantes que participaron en el estudio del *Defensor del Pueblo* realizado en el año 2000, puede afirmarse que todos los tipos de maltrato que se indagaron (exclusión social, agresión verbal, agresión física, amenazas y chantajes y acoso sexual, agresión con armas) fueron realizados en los centros investigados en algún momento, aunque no todos los tipos de maltrato se dieron en todos los centros. De esta forma, se produjeron un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social y algunos de agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar y agresiones físicas directas. Otros tipos de conductas que se dieron, aunque con menor frecuencia, fueron: obligar a otros a hacer cosas que no desean, acoso sexual y amenazas con armas. Así mismo, el estudio mostraba que había un mayor número de alumnos que declaraban ser autores

de agresiones verbales, exclusión social, y agresión directa, que de alumnos que sufrían esas agresiones.

Además, al igual que otros estudios, puso de manifiesto las diferencias en las agresiones en función del sexo, ya que los chicos reconocieron participar más en situaciones de violencia directa, mientras que las chicas lo hacían más en violencia indirecta. Del mismo modo, otro dato en el que coinciden la mayoría de las investigaciones es en que una gran parte de los implicados en las agresiones son varones, aunque en los últimos años se ha producido un incremento de las chicas como víctimas y como agresoras.

En la investigación llevada a cabo en un centro de Educación Primaria por *Fernández, Hinojo y Aznar* (2004: 36) se puede comprobar que más de un 20% del alumnado se ha sentido aislado alguna vez, un 28,95% se ha sentido abusado por sus iguales, un 52,63% se ha metido alguna vez con algún compañero o compañera y más de un 30% se ha unido a algún grupo para meterse con sus iguales. A pesar de que en esta investigación un 72,37% de los alumnos reconocieron que nadie se metía con ellos, es bastante alarmante el hecho de que un 13,16% de los alumnos reconozca estar siendo sometido a situaciones de abuso o victimización desde hace un año, tanto por la gravedad de estar sometido a abusos, como por la larga duración de esa situación.

En el estudio llevado a cabo por el *Centro Reina Sofía y Metra-Seis* (Serrano Sarmiento e Iborra Marmolejo, 2005), basado en una encuesta telefónica a 800 adolescentes, el 75% de la muestra reconocía haber sido testigo de violencia escolar; el 14,5% se declaró víctima de violencia escolar en general (el 2,5% de acoso escolar); y el 7,6% se identificó como agresor. Así mismo, el 44% de las víctimas reconoció haber sido agresor en alguna ocasión y el 83,6% de los agresores afirmaron que en algún momento habían sido víctimas.

Por último, de la investigación llevada a cabo por Sánchez Delgado et al. (2005) se deduce que 1/3 del alumnado ha sido agredido alguna vez y que la gran mayoría del alumnado ha observado actos violentos. En este estudio también se constata lo que en otros: los chicos suelen realizar un mayor

número de agresiones físicas que las chicas y a su vez también suelen ser más víctimas de ese tipo de conductas.

Es de destacar que la incidencia de los distintos tipos de maltrato, comparada con la de otros países, es relativamente baja, aunque en cualquier caso, la violencia abusiva entre escolares está presente en todos los centros educativos de nuestro país.

2.3.3. Conclusiones de los estudios

El interés por conocer cómo es la convivencia en los centros escolares y cuál es el estado del maltrato entre escolares, han supuesto la inclusión de nuevos indicadores en los distintos estudios, que pretenden retratar la realidad de las relaciones interpersonales en los centros educativos. Además, las investigaciones continúan prestando atención a los conflictos que surgen en la escuela, pero sin dejar de lado los que ocurren en y entre distintos colectivos (tanto dentro como fuera de la escuela). Destacan además los siguientes aspectos:

- El hecho de que las investigaciones prestan un mayor interés a los aspectos que tienen que ver con la prevención, gestión y resolución de los mismos.
- En los estudios más recientes se incorpora el punto de vista de todos y cada uno de los colectivos que integran la comunidad educativa.
- Se ha extendido la muestra de estudiantes, que ya no se limita al alumnado de secundaria.
- Se ha pasado del uso prácticamente exclusivo del cuestionario a la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Tomando como referencia las investigaciones presentadas anteriormente, se puede afirmar que el maltrato entre iguales se produce en todos los países en los que ha sido estudiado. Y, aunque la incidencia del mismo no es uniforme en todos los países ni en todas las investigaciones

realizadas, es un fenómeno muy preocupante, tanto por el alto porcentaje de agresiones registradas, como porque ese porcentaje parece ir incrementándose cada vez más. Además de los altos índices de estudiantes agresores y agredidos, deben preocuparnos también los de los estudiantes que observan esas agresiones, ya que de alguna manera están aprendiendo lo que ven.

De acuerdo con el Defensor del Pueblo (2007), pueden establecerse las siguientes conclusiones en comparación con el estudio previo (realizado en el año 2000):

- Se puede afirmar que el maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en los últimos años, especialmente en aquellas conductas abusivas más frecuentes y menos graves.
- Han disminuido también los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves, (como la agresión física indirecta, en su forma de esconder sus cosas), e incluso alguna forma de amenazas y el acoso sexual.
- La exclusión social más directa (no dejar participar) o ciertas formas de agresión física, así como las modalidades más graves de amenazas, se han mantenido similares.
- Las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido han logrado ciertos resultados parciales, pero claramente han sido insuficientes en la medida en que únicamente alivian el problema pero no lo resuelven.

Tras conocer los altos índices de situaciones conflictivas a que se ven expuestos los escolares en todos los países, nos surge la duda de por qué se producen esas situaciones; cuál es el detonante que lleva a muchos estudiantes a solucionar sus problemas a base de agresiones (ya sean físicas, psíquicas...) en lugar de emplear el diálogo; por qué algunos estudiantes suelen ser más fácilmente víctimas o por qué otros suelen ser más bien verdugos... La respuesta a todos esos interrogantes ayudará a disminuir el número de agresiones que se producen en los centros escolares, ya que la

única manera de poder intervenir para prevenir y erradicar la violencia en contextos escolares es conocer el fenómeno en su totalidad. Aunque todavía existe un largo camino por recorrer para poder responder adecuadamente a estas preguntas, en el siguiente apartado se analizan esas cuestiones.

2.3.4. Otros estudios:

Aunque el tamaño de la muestra y las pretensiones de la investigación no son comparables con la de los estudios anteriormente mencionados, creemos necesario hacer mención en este trabajo a la investigación realizada en el año 2006 para optar al examen del Suficiencia Investigadora. Los resultados de esa investigación no pretendían ser algo que pudiera generalizarse a todos los centros escolares ni a todos los alumnos, sino simplemente una toma de contacto con la realidad de los centros para hacer más fácilmente entendible el problema de las agresiones entre iguales y de las actitudes racistas y sexistas, así como poder atajar su crecimiento.

Con dicha investigación se pretendía llegar a unas aproximaciones sobre la realidad de la violencia en el tercer ciclo de Educación Primaria, prestando especial atención a las alumnas inmigrantes al considerarse que ellas se encontraban en una situación que las hacía más fácilmente presas de los ataques violentos, al ser el blanco perfecto, por un lado, de los ataques de género y, por otro, de los ataques racistas. La investigación se centró en el estudio de las agresiones que se produjeron en quinto y sexto curso de Primaria y, para ello, se utilizó una pequeña muestra de centros ubicados en Madrid y su periferia. Se realizó una investigación mixta, con la aplicación conjunta de métodos cualitativos y cuantitativos, para tratar de evitar los sesgos debidos al tipo de metodología empleada.

Tanto los cuestionarios como las entrevistas nos mostraron una realidad no del todo alarmante, pero a la que debíamos prestar una adecuada atención, ya que, aunque el porcentaje de alumnos que reconocieron abiertamente haber ejercido algún episodio de violencia no fue muy elevado, se puede pensar en la existencia de otro porcentaje paralelo de alumnos que sí realizan ese tipo de

acciones y no las reconocen abiertamente por el mero hecho de no ser aceptadas socialmente. Del mismo modo, debemos prestar especial atención a las cifras, debido a que detrás de cada agresor hay una víctima, por lo que no hay que pensar cuantitativamente en el número de agresores, sino en la situación de sufrimiento, rechazo, vergüenza y aislamiento a la que pueden verse sometidas esas víctimas.

Los resultados obtenidos en la entrevistas fueron, en algunos casos, muy coincidentes con las encuestas realizadas, pero también es cierto que en otras cuestiones, la información obtenida en las entrevistas fue diferente a la obtenida en los cuestionarios por incluir estas preguntas más abiertas y permitir una expresión más libre de las opiniones.

Con los datos ofrecidos por los cuestionarios y entrevistas, podemos llegar a la conclusión de que la mayor parte del alumnado participante en la investigación pensaba que no debería existir la violencia. En cualquier caso, también es importante destacar la existencia de un porcentaje significativo de alumnos que opinaron que la violencia es necesaria en determinadas ocasiones, ya que les permite tener una manera de defenderse ante las ofensas o golpes. Las conclusiones a las que llegamos son que muchos alumnos pensaban que la violencia en los centros era un hecho constatado y que había aumentado con respecto a años anteriores, y más aún con la llegada de inmigrantes, aunque no siempre siendo ellos los agresores sino también, en gran cantidad de ocasiones, los agredidos.

Respecto a las causas por las que se producían los ataques o marginaciones, podemos concluir que la mayor parte del alumnado afirmaba que se producían por problemas previos entre agresor y agredido, aunque también podemos destacar que un porcentaje elevado de estudiantes las asoció al aspecto social (etnia, raza, costumbres); en esta misma línea, una parte de las personas encuestadas consideró que uno de los motivos por los que se producen las agresiones es por el hecho de ser distintos o pensar de distinta manera, así como por los rasgos físicos.

Un aspecto a resaltar es que un número significativo de estudiantes consideró que el ambiente de su centro escolar era malo. Es de especial mención que las personas encuestadas opinaron que los actos violentos existían con frecuencia en la escuela (al menos una vez al mes). En cualquier caso, el miedo a asistir a clase o al colegio no estaba presente en la mayoría de estudiantes.

Es destacable además que en los centros estudiados los golpes y empujones fueron las conductas de tipo físico que más reconocían los estudiantes como realizadas. Así mismo, en la violencia verbal lo que más predominaban eran los insultos, apodos y mote y, en la violencia psicológica, destacaron las bromas pesadas y las burlas. Esa información coincide con la del estudio realizado por Sánchez Delgado et al. (2005) y con la del Defensor del Pueblo (2000).

Otro hecho que llamó especialmente la atención es que la gran mayoría del alumnado encuestado reconoció tener una actitud positiva hacia la inmigración, aunque también pudo observarse la existencia de otro porcentaje de estudiantes para los que la inmigración era negativa. Estos últimos aludieron a razones como el aumento de inseguridad ciudadana, escándalos callejeros, bandas latinas, drogas, etc. para considerar a la inmigración como un problema. En cualquier caso, los datos recogidos en nuestra investigación nos permitieron afirmar que la reacción hacia el colectivo inmigrante por parte de la mayoría de estudiantes era de tolerancia, siendo en muchos casos receptivos a la llegada de inmigrantes a sus centros escolares.

A pesar de que la información recogida nos hace pensar que las actitudes hacia la inmigración son positivas, es importante señalar que prácticamente la mitad del alumnado encuestado afirmó haber tenido conocimiento de algún acto de violencia hacia chicas o mujeres inmigrantes.

Otro hecho que no puede dejarse de lado es que una gran parte de las personas entrevistadas reconocieron que muchas de las chicas inmigrantes que conocen que han sido agredidas, lo han sido por el simple hecho de ser inmigrantes, no por ningún otro problema previo, lo que difiere con la idea de

que la mayoría de alumnos reconocen tener una actitud positiva hacia la inmigración. Por el contrario, es de destacar que de todas las alumnas inmigrantes encuestadas únicamente una afirmó sentirse discriminada por el hecho de ser chica inmigrante y, de todas las personas encuestadas, únicamente tres reconocieron haber discriminado en alguna ocasión a alguna persona por el hecho de ser de otra raza o de otro sexo.

De las alumnas inmigrantes que reconocieron haber sido víctimas de agresiones, la mayor parte se sintieron humilladas e inseguras, aunque también destacan algunas que se sintieron con rabia y con ganas de devolver la agresión. Esto último puede ser bastante peligroso ya que, si esas alumnas encontraran la oportunidad de devolver la agresión a sus agresores, nos encontraríamos ante el tan temido ciclo de la violencia, que se repite una y otra vez y que hace que los agredidos algún día se pasen al otro bando, perpetuándose las discriminaciones y agresiones.

Otro de los aspectos destacados en el estudio fue el hecho de que gran cantidad de estudiantes conocieran muy de cerca la situación de las bandas callejeras y tuviera constancia de la existencia de miembros, o familiares de los miembros, de esas bandas en el centro, lo que parece que influía en el tipo de relaciones mantenidas con los compañeros, ya que los alumnos actuaban con mucha más cautela para no encontrarse con problemas mayores. Parece que gran cantidad de estudiantes evitaban tener acercamientos con los familiares de los miembros de las bandas, así como con los propios miembros, para no hacer algo que pueda enfadarles y ganarse su ira; esta idea se encontraba enfrentada con el hecho de que la mayoría de personas encuestadas afirmaran no sentir miedo a asistir al colegio.

Resultó positivo y reconfortante que no se hubiera producido ninguna respuesta referida a agresión sexual. Solamente una entrevistada se refirió a un posible abuso sexual de una conocida, aunque en este caso, precisó que no había presenciado el acto y que lo había oído de una amiga. En general, podemos decir que los casos de amenaza con armas y de acoso sexual son

muy raros en todos los estudios, no siendo por lo tanto menester extendernos más al respecto.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que los resultados de esta investigación nos llevaron a pensar que la situación no era del todo alarmante. No obstante, el hecho de no calificarlo de alarmante no significa que la situación sea buena, ni mucho menos aceptable, ya que los abusos entre iguales y las discriminaciones por etnia y sexo están presentes en todos nuestros centros escolares y son padecidos, observados y realizados por elevados porcentajes de estudiantes. El hecho de que la situación no sea aun alarmante significa que se halla en un punto en el que aún es posible intervenir para paliar este problema, por ello, es preciso intervenir de una manera constante, sin pausa ni descanso.

2.4. El tratamiento educativo de los conflictos y la violencia

Se entiende por convivencia no sólo la ausencia de violencia, sino sobre todo la construcción, día a día, de relaciones con uno mismo, con las demás personas y con el entorno, relaciones basadas en la dignidad humana, en los derechos humanos, en la paz positiva y en el desarrollo de los valores de respeto, tolerancia, diálogo y solidaridad. (Ibarrolla- García e Iriarte, 2012: 12)

Uno de los principales objetivos educativos es preparar para la vida y esto pasa por preparar para solucionar los conflictos que surgen día a día, debido a la diferencia de intereses, emociones... que tenemos cada uno. Los centros educativos, como espacios socializadores, tienen la responsabilidad de lograr que tanto el alumnado como el profesorado se equipen de estrategias para la gestión de conflictos, en las que las agresiones nunca sean una opción válida.

Tal y como indicábamos en otro apartado anterior, conflicto no es sinónimo de violencia, a pesar de que muchas personas tienden a asociar ambos términos. El conflicto puede darse cuando existe un desencuentro o desacuerdo porque las personas quieren lo mismo, piensan distinto o se agravan entre sí. Es algo inherente a la persona y a las relaciones que

mantiene con sus semejantes y puede resolverse de múltiples maneras, ganando algo las dos partes, ganando únicamente una de ellas o perdiendo ambas partes. En cambio, la violencia es únicamente una de las numerosas respuestas posibles a los conflictos y suele darse cuando no se encuentra solución al conflicto o bien cuando la solución no es la correcta o ansiada por ambas partes, agravándose el conflicto inicial. En esta línea, Monclús (2004: 19) afirma que “el surgimiento de la violencia en el ámbito educativo o en cualquier otro suele ser el reflejo de conflictos mal tratados”.

Tal y como venimos defendiendo desde el principio, los conflictos evitan el inmovilismo, proporcionando oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por tanto, sería ingenuo pensar que los centros educativos están exentos de conflictos o tratar de evitarlos o rechazarlos. Además, tal y como indican Ibarrola- García e Iriarte (2012: 20-21):

Son las relaciones interpersonales de calidad –y no la ausencia de conflictos- lo que caracteriza un buen ambiente. De hecho puede que no tengan lugar conflictos – o al menos no se manifiesten- y en cambio el clima social sea tenso, el ambiente de trabajo no sea el idóneo para lograr objetivos académicos, el profesorado sienta que no pueda desarrollar su labor o entre el alumnado se creen grupos cerrados y subculturas.

La gestión de conflictos se refiere a la búsqueda de medios para solucionar las controversias, polémicas o diferencias. Las técnicas de gestión de conflictos son fundamentales para el logro de ciudadanos tolerantes y comprensivos los unos con los otros al cooperar entre todos para buscar una solución a los problemas y encontrar un beneficio grupal. Por ello, es fundamental incluirlas en la vida de los centros educativos. Tal y como indican García y Goenechea (2009: 192) “un modelo de educación que ignore, reprima o excluya el potencial valor constructivo del conflicto no es compatible con la diversidad, ya que premia y estimula la homogeneidad, la conformidad como norma, la ocultación de la divergencia, el cierre ante la posibilidad de adoptar perspectivas distintas a la propia”.

Los programas de gestión de conflictos en los centros educativos contribuyen a optimizar el clima de los mismos y, por tanto, están relacionados

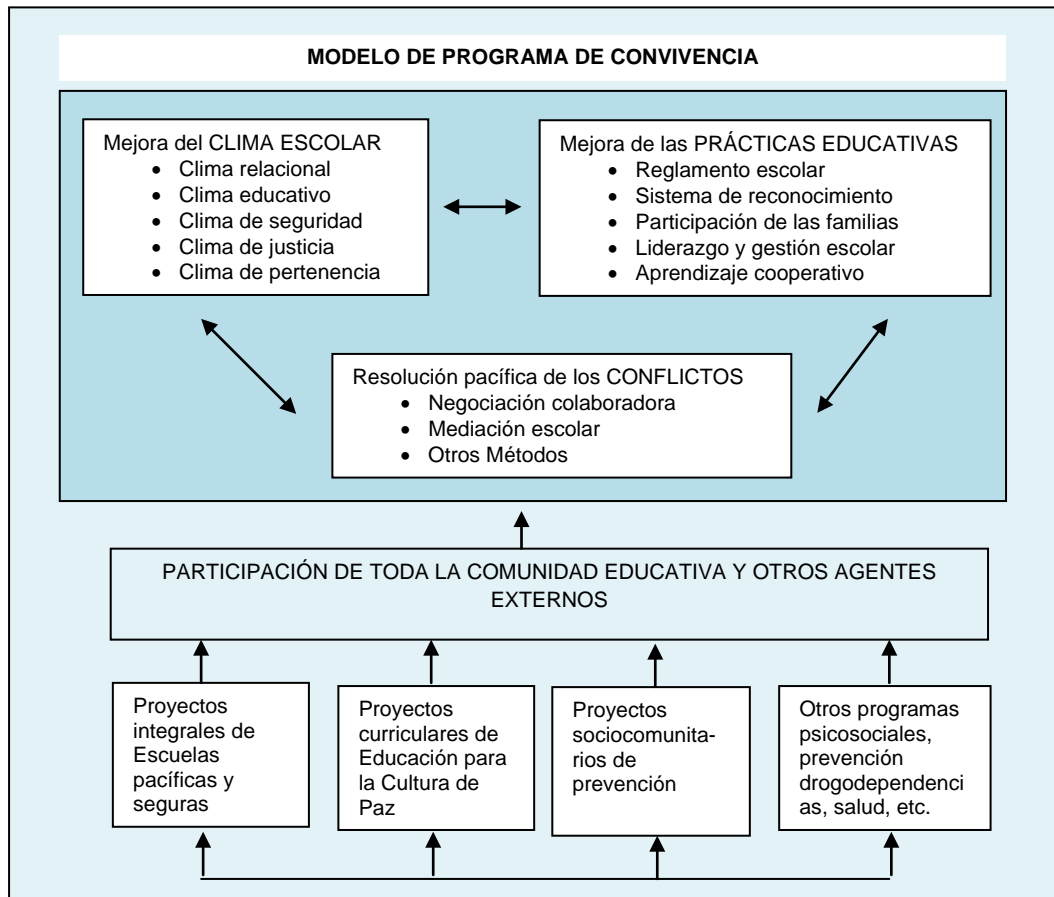
con la mejora del aprendizaje, tanto conceptual como social y relacional. Por ello, lejos de la evitación de los conflictos, defendemos el afrontamiento positivo de los mismos, el cual pasa por crear estructuras que fomenten la comunicación y formar adecuadamente al profesorado para que pueda “encauzar” los distintos problemas que pueden surgir en los centros.

Además, para que el programa de gestión de conflictos pueda ser verdaderamente efectivo debería implicar el desarrollo de un proyecto global a nivel de centro con toda la Comunidad Educativa, que deje de lado las actitudes meramente punitivas e individualistas. Dicho de otra forma, deberíamos aproximarnos al modelo ecológico o humanista de afrontación de conflictos. Tal y como se indica en el *Plan Andaluz de Educación para la cultura de paz y no violencia* de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Junta de Andalucía (2004: 32), esa línea de trabajo implica cinco áreas de intervención y de aplicación de programas:

- El sistema disciplinario: corrección de comportamientos cuando los conflictos necesitan ser controlados, acompañada de medidas como la mediación.
- Los aspectos curriculares: incorporación de la resolución de conflictos al programa de estudios, ya sea en las tutorías o en unidades didácticas específicas.
- Los aspectos metodológicos: por ejemplo, utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La mejora de la cultura escolar: introducción de innovaciones que mejoren la participación y la cultura democrática.
- La dimensión sociocomunitaria: desarrollo de programas específicos de resolución de conflictos dirigidos a los sectores con más influencia del centro.

En el mismo Plan se especifica que la educación para la cultura de paz debe incluir tres modelos de intervención:

- Modelo de análisis e intervención para mejorar el clima escolar propiamente dicho.
- Modelo para mejorar las prácticas educativas.
- Modelo para mejorar los problemas sociales y de relación, o lo que es lo mismo, para la resolución pacífica de conflictos.



(Plan Andaluz de Educación para la cultura de paz y no violencia, 2004: 33)

Como podemos comprobar en la tabla anterior, para lograr una cultura de paz y tener un modelo completo de convivencia, es necesario pero no suficiente el abordar la gestión de conflictos. Además, entre otras cosas, es preciso cuidar los sistemas de relaciones y recompensas, mejorar el orden y la tranquilidad, fomentar la cooperación, cohesionar los grupos y favorecer lazos estables entre las personas, cuidar el reglamento escolar yendo más allá del control disciplinario, fomentar la participación de las familias, impulsar el refuerzo positivo... Por ello, es preciso que la formación del profesorado refleje

todos esos aspectos para que, una vez en activo, los equipos docentes sean capaces de crear un clima incompatible con la agresión, en el que todos y todas tengan claras las normas y estén concienciados a aprender unos de la mano de otros, cooperando para que el aprendizaje se dé en las mejores condiciones posibles y para que los conflictos se resuelvan de la manera más positiva para todas las partes.

Hasta hace no muchos años, en la formación se trataba el conflicto como algo negativo y que, por tanto, había que evitar. Posiblemente por eso, nos encontramos con muchos centros que niegan la existencia de conflictos en su entorno, complicando aún más la situación y los problemas de base. Es necesario que en los centros educativos se enseñe que el conflicto es algo inevitable y que es preciso tratarlo educativamente. El profesorado debe ser consciente de la importancia que tiene “vigilar de cerca” los conflictos, pues con la buena intención y predisposición no es suficiente, pero además debe saber qué es preciso hacer para que se traten adecuadamente. De esa forma, estará en disposición de detectar los posibles conflictos que puedan surgir en el día a día de los centros educativos y de poder intervenir en el caso de que los conflictos no se gestionen de forma adecuada. Según Lederach (1989), como se cita en la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Junta de Andalucía (2004: 54-55), para resolver un conflicto con éxito hace falta un proceso con los siguientes requisitos:

- Clarificar el origen, estructura y magnitud del problema.
- Facilitar y mejorar la comunicación.
- Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición.

Para analizar un conflicto, es útil analizar los hechos, causas, sentimientos, necesidades y posibles soluciones que están involucrados, planteándose, al menos, las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha pasado o está pasando? (hechos).
- ¿Por qué ha pasado o está pasando? (causas).

- ¿Cómo se sienten las personas implicadas y qué necesitan? (sentimientos y necesidades).
- ¿Cuántas vías de solución existen? Teniendo en cuenta: “¿Qué pasaría, si aplico esta solución?” ¿Cuál es la mejor de todas ellas? ¿Qué hay que hacer aplicar esa solución?

Aunque no siempre es necesario, en ocasiones, es preciso y recomendable acudir a una tercera persona que ayude en la gestión del conflicto latente. Esto, además de servir para encontrar una solución más rápida al conflicto, sirve para mejorar el clima escolar, para crear nuevos lazos de amistad (los implicados sienten que han recibido una ayuda desinteresada), para formar a más personas en la gestión de conflictos y para fomentar la cooperación en la comunidad educativa, a la vez que mejorar el sentimiento de pertenencia al centro escolar (“yo soy parte de este centro y tengo que poner mi granito de arena para su mejora”). Aunque la mediación es la forma más conocida, existen otras formas de gestión de conflictos que implican la intervención de una tercera persona:

- *La conciliación*: intervención de una tercera persona neutral, que elabora y propone soluciones posibles que satisfacen a ambas partes. A diferencia del mediador, el conciliador tiene un papel más activo, pues propone diferentes soluciones.
- *El arbitraje*: Se elige una persona por su autoridad y credibilidad, que será quien decida la solución del conflicto.

Con un tratamiento adecuado del conflicto, puntos de vista totalmente diferentes y encontrados, pueden acercarse, si las distintas partes aprenden a “ceder” un poco cada una. El problema es que en la vida cotidiana es muy habitual que surjan conflictos que no se abordan, muchas veces porque no somos conscientes de ellos y otras porque no lo creemos necesario. De esta forma, esos conflictos seguirán creciendo hasta llegar a su punto álgido y explotar, por lo que será necesario enfrentarlos en su peor momento, cuando ya han crecido demasiado y han afectado a las relaciones personales. Eso nos lleva necesariamente a que el profesorado, debe prestar atención a los

conflictos que pueden surgir en su entorno de trabajo para ayudar a resolverlos de la manera más beneficiosa para todas las personas implicadas. Además es preciso que conozca las técnicas de gestión de conflictos y que esté capacitado para formar a otras personas en las mismas y para crear una estructura acorde con esa forma de gestión de conflictos (será preciso crear un equipo de mediadores, conciliadores o árbitros, tener claro cuándo intervenir, saber quién debe intervenir...).

De acuerdo con Cascón (2000: 59-60) a la hora de abordar un conflicto se pueden adoptar cinco grandes actitudes:

1. Competición (gano/pierdes): En esta situación la persona pretende conseguir lo que quiere, hacer valer sus objetivos, sin importar el que para lograrlo tenga que pasar por encima de otros; las relaciones personales no se consideran importantes.
2. La acomodación (pierdo/ganas): Con tal de no enfrentarse a la otra parte, ya sea por respeto o buena educación, la persona no hace valer o no plantea sus objetivos. En esta situación la persona aguanta hasta que no puede más y es entonces cuando se destruye a ella misma o a la otra persona.
3. La evasión (pierdo/pierdes): Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos.
4. La cooperación (gano/ganas): En este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también, por lo que únicamente sirven las soluciones en las que todos ganen.
5. La negociación: Lograr la cooperación plena es muy complicado, por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental. En ocasiones se habla de negociación cuando en realidad se está pensando en una mera táctica del modelo de competición, pero no nos encontramos en este modelo si una de las dos partes no se va con la sensación de que ha ganado lo fundamental.

Lo deseable es que en los conflictos se llegue a la perspectiva ganar-ganar (“Yo quiero ganar, pero quiero que tú también ganes”), pues cuando ambas personas ganan, ambas se sienten comprometidas en encontrar una solución, incluso cuando la confianza entre las partes es limitada.

Aunque no es el objetivo de este escrito, nos gustaría destacar algunas de las estrategias más empleadas a la hora de resolver conflictos, pues consideramos que deberían ser conocidas por el profesorado:

- Empleo de oraciones “yo”, expresando la situación sin atacar a la otra parte o, lo que es lo mismo, expresando cómo es la situación para uno mismo, no lo que el otro debe o no hacer.
- Manejo de emociones, consistente en reflexionar sobre las emociones (¿Por qué me siento así? ¿Qué quiero cambiar? ¿De quién es el problema?...) y comunicarlas tratando de evitar echar culpas y procurando mejorar la situación, la relación y la comunicación.
- Empatía (ponerse en el lugar del otro, planteándose: ¿Por qué ha actuado así? ¿Cómo se siente?...).
- La escucha activa, mostrando interés (y demostrando ese interés) por conocer los detalles de lo que la otra persona quiere transmitirnos. Eso puede conseguirse en primer lugar escuchando y además, haciendo uso de la comunicación no verbal y de las preguntas para verificar lo escuchado.

Síntesis de los aspectos abordados

El segundo capítulo ha servido para diferenciar los términos de violencia escolar de *bullying* y violencia de conflicto, que tan frecuentemente son confundidos.

Una vez que hemos clarificado en qué consiste la violencia escolar y que nos hemos distanciado de la idea tan extendida como poco acertada de que la

violencia está relacionada únicamente con las agresiones físicas, hemos analizado el centro educativo como lugar idóneo para la detección e intervención de los casos de maltrato.

El capítulo también nos ha servido para mostrar la etiología de la violencia escolar, analizando aquellos factores individuales, familiares, escolares y sociales que se encuentran en el origen del maltrato entre escolares y para presentar los estudios nacionales e internacionales más significativos sobre violencia escolar.

Por último, hemos abordado el tratamiento educativo de los conflictos y la violencia, justificando la necesidad de desarrollar proyectos globales con toda la Comunidad Educativa, alejándonos de las actitudes meramente punitivas e individualistas.

Mención especial ha recibido la formación del profesorado en los procesos y las técnicas de gestión de conflictos, por ser considerado una figura clave en la prevención de la violencia en el ámbito escolar.

3. LA VIOLENCIA DE GÉNERO

“Como mujer, no tengo país. Como mujer no quiero país. Como mujer, mi país es el mundo entero” (Virginia Wolf, citado por Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, 2007a)

La violencia contra las mujeres es una forma de discriminación y, como tal, atenta a la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. No es ningún fenómeno nuevo, pero lo cierto es que hasta hace pocos años no se ha empezado a visibilizar, denunciar... Como indica Nogueiras (2011: 33), a pesar de que esa violencia siempre ha estado presente “no era reconocida ni nombrada, estaba naturalizada formando parte de la tradición cultural e incluso reconocida por la ley”.

A lo largo de la historia de la humanidad, las mujeres además de ser sometidas y explotadas como sus homónimos masculinos, también han sido objeto de una violencia específica, que según Nogueiras, (2011: 32) puede definirse de la siguiente manera:

La violencia contra las mujeres no es nada más (ni nada menos) que una potentísima herramienta para sustentar el sistema de jerarquías y dominación de los hombres sobre las mujeres, para el control y la apropiación de nuestros cuerpos, nuestra sexualidad, nuestra capacidad reproductiva y nuestro trabajo, para asegurarse de ser cuidados y atendidos material, emocional y sexualmente, así como

para mantener sus privilegios y conseguir la obediencia y el sometimiento de las mujeres.

En ocasiones, debido al alto número de asesinatos de mujeres por parte de sus parejas que salen a la luz, algunos sectores de la población identifican violencia de género con la que se produce en el ámbito de la pareja. En cualquier caso, es necesario dejar claro que la violencia de género incluye la recibida en el contexto de pareja, pero no únicamente se refiere ella, sino a toda la violencia que sufrimos las mujeres, sea en uno u otro contexto. Para tener una idea más precisa de en qué consiste la violencia contra las mujeres, podemos consultar el artículo 1 de la Declaración de la ONU (1993: 2) sobre la erradicación de la violencia contra las mujeres: “Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada”.

La investigación de la Agencia de Derechos Fundamentales de la UE (FRA 2014) en la que han participado 42.000 mujeres de los 28 países de la Unión Europea muestra, entre otras, las siguientes cifras:

- En España una de cada cinco mujeres ha sufrido agresiones machistas. A pesar de ello, es uno de los países con menor incidencia.
- Un 33% de las mujeres europeas han sufrido violencia física o sexual.
- Un 45% de las europeas afirma haber sido objeto de las formas más duras de acoso sexual y más de un tercio de las víctimas aseguraron haber sufrido esas agresiones en el ambiente laboral
- Un 27% de europeas que asegura haber sufrido castigos físicos y un 12% haber sido víctimas de violencia sexual antes de los 15 años

El maltrato a la mujer no siempre se ejerce con la finalidad de agredir físicamente, sino que también nos encontramos ante agresiones psíquicas o sexuales, pues en la mayoría de las ocasiones, la verdadera finalidad no es el

daño físico, sino el sometimiento de la voluntad de la persona agredida. A pesar de que la violencia contra la mujer no tiene porqué incluir violencia física, cada vez con más frecuencia encontramos noticias de mujeres que sufrían violencia física y que han resultado muertas a manos de sus novios o maridos (según datos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género a fecha 2 de junio de 2014 ya son 26 las víctimas mortales por violencia de género). Detrás de estas noticias se intuyen ideas de dominación masculina, en las cuales los hombres muestran su virilidad haciendo uso de la fuerza para imponer sus deseos. Uno de los problemas es que, en ocasiones, en los primeros momentos se piensa que tras esas ideas de dominación no hay una mala intención o que es algo normal, con lo que se permiten aquellas conductas dañinas hasta tal punto que llega un momento que no es posible dar marcha atrás. Se justifican determinadas conductas escudándonos en “no volverá a ocurrir nunca más”, “existen los celos porque hay amor” o “¿quién no comete errores?”. Quizá todo esto pueda sonar a tópico, pero son ese tipo de ideas interiorizadas las que hacen que se mantenga e incremente la violencia.

Como hemos visto, la violencia de género no es un problema aislado, sino que afecta a todos los países y a todos los ámbitos de la sociedad, al igual que a todas las franjas de edad. A pesar de que en ocasiones la violencia de género tiende a asociarse a unos determinados colectivos, hoy por hoy no puede afirmarse que sea propia de determinados grupos de edad, religiones, procedencias culturales o niveles académicos, pues nos encontramos casos de todo tipo. Precisamente por ese motivo, requiere que la sociedad en su conjunto trabaje para erradicarla, pero para ello, debe estar informada y sensibilizada. Comencemos pues por ampliar algunos aspectos fundamentales en relación a la violencia de género...

3.1. Aclaración de términos: sexo y género

Antes de analizar con más detalle la violencia de género, es fundamental comenzar con la diferenciación de dos términos que en ocasiones se utilizan de forma indistinta, llegando a originar cierta confusión. Nos referimos al “sexo” y

al “género”. Consultando el Instituto de la Mujer (2007: 7) encontramos las definiciones de ambos términos:

El sexo vendría determinado por aquellas características (físicas, genéticas, instintivas) con las que nacen los seres humanos, en tanto que machos y hembras de la especie humana. Estas características serían diferenciales, universales y naturales.

El género hace mención a la construcción social que las distintas culturas elaboran sobre la base de la pertenencia sexual, construcción que asigna rasgos de identidad, capacidades, aptitudes y roles distintos a las personas, configurando de esta forma dos géneros dentro de la especie humana, el masculino y el femenino.

Por tanto, podemos decir que el sexo se refiere solamente a las diferencias biológicas externas: somos hombre o mujer y por ello tenemos diferencias anatómicas. En cambio, el género se relaciona con las asignaciones culturales que se realizan a cada persona por el hecho de ser hombre o mujer. En función de la cultura en la que nos situemos se esperará de nuestro género unos determinados comportamientos y roles, que en ocasiones responden a una cultura totalmente patriarcal y androcéntrica, y que por tanto, “limitan” el papel de la mujer al cuidado de la familia y la alejan de determinados derechos. En esta línea de pensamiento se encuentra Bourdieu, quien afirma (2000: 37):

La división sexual está inscrita, por un lado, en la división de las actividades productivas a las que asociamos la idea de trabajo, y en un sentido más amplio, en la división del trabajo de mantenimiento del capital social y del capital simbólico que atribuye a los hombres el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas, de representación, y en especial de todos los intercambios de honor, intercambios de palabras (en los encuentros cotidianos y sobre todo en la asamblea), intercambios de regalos, intercambios de mujeres, intercambios de desafíos y de muertes (cuyo límite es la guerra). La división sexual está inscrita, asimismo, en las disposiciones (los hábitos) de los protagonistas de la economía de los bienes simbólicos: las disposiciones de las mujeres, que esa economía reduce al estado de objetos de intercambio.

Puede parecernos que la asociación de las mujeres y de los hombres a determinados valores, formas de ser o labores (en el caso de las mujeres, a ser

tiernas o débiles y tener habilidades especiales para el cuidado de la casa y de los hijos; en el caso de los hombres a ser fuertes y agresivos, y dedicarse a buscar el sustento para toda la familia) son propias de otros tiempos o de otras culturas, pero el día a día nos ofrece muestras continuas de que, a pesar de que muchos sectores de la población desean que se superen esas asociaciones, en pleno siglo XXI siguen muy presentes. Un ejemplo de ellas es el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), ampliamente consultado, sobre todo por escolares en proceso de formación de identidades.

Consultando el Diccionario de la RAE (2014)⁸, encontramos las siguientes definiciones de hombre y mujer:

⁸ La edición 22.^a del *Diccionario* se publicó en 2001 y la edición 23.^a se ha publicado en octubre de 2014, no incluyendo cambios sustanciales en ninguno de los términos analizados en el presente trabajo.

Hombre	Mujer
<p>(Del lat. homo, -īnis).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. m. Ser animado racional, varón o mujer. 2. m. varón (ll ser humano del sexo masculino). 3. m. Varón que ha llegado a la edad adulta. 4. m. Grupo determinado del género humano. El hombre europeo El hombre del Renacimiento. 5. m. Individuo que tiene las cualidades consideradas varoniles por excelencia, como el valor y la firmeza. ¡Ese sí que es un hombre! 6. m. U., unido con algunos sustantivos por medio de la preposición de, para designar al que posee las cualidades o cosas significadas por tales sustantivos. Hombre de honor, de tesón, de valor. 7. m. coloq. marido. 8. m. p. us. Persona que en ciertos juegos de naipes dice que entra y juega contra los demás. 9. m. p. us. Juego de naipes semejante al tresillo, de origen español, que se extendió por Europa en el siglo XVI. 	<p>(Del lat. mulier, -ēris).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. f. Persona del sexo femenino. 2. f. mujer que ha llegado a la pubertad o a la edad adulta. 3. f. mujer que tiene las cualidades consideradas femeninas por excelencia. ¡Esa sí que es una mujer! 4. f. mujer que posee determinadas cualidades. Mujer DE honor, DE tesón, DE valor. 5. f. mujer casada, con relación al marido.

Como puede verse, las acepciones 5 y 6 de la definición de hombre nos acercan a las cualidades que, por excelencia, debe poseer un hombre: el valor y la firmeza, cualidades que se repiten si se busca lo que significa “ser muy hombre” (“ser valiente y esforzado”), “ser poco hombre” (“ser cobarde”) o “ser todo un hombre” (“tener destacadas cualidades varoniles, como el valor, la firmeza y la fuerza”).

Con respecto a la mujer no se especifica cuáles son sus cualidades por excelencia, pero indagando más en la Real Academia Española (RAE, 2014) encontramos el término “mujer de su casa”, que se define de la siguiente manera: “La que con diligencia se ocupa de los quehaceres domésticos y cuida de su hacienda y familia”. Lo curioso no es que el término exista, pues hay mujeres que se dedican al cuidado de la casa y la familia (en multitud de

ocasiones después de largas jornadas de trabajo fuera de su hogar). Lo que nos resulta curioso es que no exista el término “hombre de su casa” cuando existen familias en las cuales es el hombre el que, ya sea por decisión propia o por otros motivos, se dedica al cuidado de la casa y la familia.

En la misma línea, nos encontramos lo que significa ser padre de familia para la Real Academia Española (“Jefe de una familia aunque no tenga hijos”), lo que nos hace sospechar que los anteriores no eran precisamente errores de omisión o debidos a descuidos.

Por último, se incluyen las definiciones aportadas por la RAE (2014) para los términos “masculino, masculina” y “femenino, femenina”:

Masculino, masculina	Femenino, femenina
(Del lat. masculīnus). 1. adj. Dicho de un ser: Que está dotado de órganos para fecundar. 2. adj. Perteneciente o relativo a este ser. 3. adj. Varonil, enérgico.	(Del lat. feminīnus). 1. adj. Propio de mujeres. 2. adj. Perteneciente o relativo a ellas. 3. adj. Que posee los rasgos propios de la feminidad. 4. adj. Dicho de un ser: Dotado de órganos para ser fecundado. 5. adj. Perteneciente o relativo a este ser. 6. adj. Débil, endeble. 7. adj. Gram. Perteneciente al género femenino. Nombre femenino. Terminación femenina. U. t. c. s. 8. m. Gram. género femenino.

Como puede comprobarse, de nuevo nos encontramos la asociación de lo masculino a algo enérgico. Además, encontramos la relación de lo femenino con algo “débil o endeble”.

Por tanto, según las definiciones proporcionadas por la Real Academia Española, sería difícil encontrar mujeres fuertes, hombres que pudieran ser muy hombres siendo cobardes, hombres de su casa, o mujeres que llevaran la voz cantante en su hogar.

La diferencia biológica entre el cuerpo masculino y el femenino en ocasiones aparece como la justificación natural de la diferencia que existe a nivel social entre hombres y mujeres. Para evitar la discriminación de la mujer, es preciso no confundir las diferencias culturales con las diferencias biológicas, pues las diferencias de género no surgen automáticamente de los genes, sino que están relacionadas con la cultura y con las enseñanzas que se nos transmiten. Dicho de otro modo, ni todas las mujeres son débiles, ni todos los hombres son fuertes por el hecho de pertenecer a uno u otro sexo, sino que todo dependerá de las capacidades de cada persona y de cómo sea educada.

El Seminario Galego Educación Paz (2006: 115) nos explica lo siguiente:

Los seres humanos somos diferentes en muchos aspectos. En realidad, se puede afirmar que la igualdad no existe. Las mujeres y los hombres son diferentes, como lo son también los individuos fuertes y los débiles, los individuos sanos y los enfermos, los blancos y los negros. El problema no está en la diferencia, que es en sí misma algo natural, sino en el tránsito de una diferencia real a una discriminación injusta.

3.2. Causas de la violencia de género

Como posible causa de parte de la violencia de género podemos analizar la **construcción de la identidad de los hombres y las mujeres a partir de la desigualdad**, pues no se realiza igual en las niñas que en los niños, ya que existen unas normas socialmente consideradas que son diferentes para ambos, lo que hace que nuestra socialización sea totalmente diferente. Es en este proceso de socialización, definido por Giddens (2001: 739) como el proceso gracias al cual las personas desarrollamos “una conciencia de las normas y valores”, donde los agentes socializadores (familia, medios de comunicación, escuela...) transmiten las definiciones culturales de lo que cada sociedad entiende como “femenino” y “masculino”. De esta forma, incluso antes de nacer, por ejemplo, al comprar ropa rosa o azul en función del sexo, se ayuda a formar personalidades a partir de lo que se considera por naturaleza “ser hombre o ser mujer”. Así, nos encontramos con los denominados “roles de género”, definidos por Pérez y Montalvo (2011: 31)

como el “conjunto de normas, deberes, aprobaciones, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado”.

Durante mucho tiempo, nos hemos encontrado con un sistema patriarcal, en el cual a las mujeres se les asignaban funciones de cuidado de la familia y el hogar dentro del espacio doméstico y a los hombres las de trabajar fuera del hogar para mantener a la familia. De esta forma, la mujer dependía totalmente del hombre, no tenía su esfuerzo y su trabajo visibilizado y/o valorado y tenía limitado el acceso al espacio público, con lo que veía reducidas sus posibilidades y, en ocasiones, se veía justificada la violencia, al considerarse que era menos importante que el hombre y que debía someterse a él:

Entre las características del modelo de masculinidad hegemónico están la fortaleza, la autosuficiencia y el control del entorno. Estas cualidades son consideradas como masculinas y superiores, en contraposición a las cualidades típicamente femeninas, opuestas e inferiores, ser hombre es ser importante y privilegiado. Como todo hombre en esta sociedad, el hombre violento ha recibido el mensaje básico de que debe tratar de demostrar corresponder a este modelo de alguna manera. La violencia supone, en muchos casos, la única forma de demostrarlo. (García González, 2008: 131).

Relacionada con esa discriminación de la mujer en el ámbito laboral, se encuentra la discriminación que muchas mujeres han sufrido en el ámbito escolar precisamente por haber nacido mujeres. Durante muchos años las mujeres recibieron una educación diferenciada, en espacios, contenidos e incluso en cuanto a los niveles educativos a los que podían acceder.

Las bases del sistema educativo moderno se erigieron en Europa a mediados del siglo XVIII (Subirats, 1994: 50); en ese momento se consideraba que la formación de ambos sexos debía de ser necesariamente distinta y se dudaba acerca de la conveniencia de escolarizar a las niñas. A finales del XIX surgieron las primeras reivindicaciones para que las niñas recibieran la misma educación que los varones: en primer lugar, que pudieran acceder a los mismos niveles educativos; luego, que asistieran a los mismos centros que los chicos. En España los primeros intentos pasaron por iniciativas minoritarias (Escuela Nueva, Institución Libre de Enseñanza,

Escuela Moderna), incluso en la época de la Segunda República, que oficialmente había aceptado la validez de la coeducación. Tras la Guerra Civil se eliminaron todos los trazos de escuela mixta y se retornó a los principios básicos formulados desde el siglo XVIII (currículum diferenciado y formación separada). Este modelo comenzó a cambiar en 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, que anuló la prohibición de la escuela mixta y estableció una enseñanza homogénea para ambos sexos hasta los 13 años (EGB). (Colectivo IOÉ, 2007: 86-87).

Hoy en día ha habido un gran cambio en nuestra sociedad con respecto al papel del hombre y la mujer. Podemos presumir de que ya no existe un currículum diferenciado en función del sexo, al igual que no existe discriminación a la hora de acceder al sistema educativo. No obstante, las mujeres siguen accediendo en menor medida a los estudios más prestigiosos y encuentran más trabas a la hora de encontrar un trabajo. Todavía seguimos “cargando a nuestras espaldas” parte de la herencia del pasado y en muchos ambientes las aspiraciones de las mujeres están relacionadas con el servicio al hombre y a la familia, siendo esas mujeres totalmente dependientes emocional y económicamente del hombre de la casa. Del mismo modo, muchas niñas de hoy en día siguen jugando únicamente con muñecas, a la vez que muchos niños pasan gran parte de su tiempo libre jugando a las construcciones o con coches y pensando que las niñas (por el hecho de ser niñas) hacen mal cualquier cosa tradicionalmente atribuida al género masculino.

De esta manera, comprobamos que la igualdad formal no va acompañada de una igualdad real (Subirats, 1994), pues a pesar de que las mujeres podemos acceder a los mismos estudios y a los mismos trabajos, todavía no lo hacemos. Posiblemente, esto se deba a que muchas de las ideas del pasado se siguen manteniendo en los contextos de socialización, en los que todavía no se termina de aceptar del todo que un hombre cocine o que una mujer arregle un coche cuando se avería. En esta línea de pensamiento nos encontramos a García González (2008: 144), quien afirma:

Si nos circunscribimos al ámbito familiar, encontramos que un importante número de mujeres educa a sus hijos en la discriminación de género favoreciendo pautas de comportamiento de sumisión y servicio de las hijas con relación a los hijos, tanto en responsabilidades domésticas como en la libertad de movimiento y autonomía de los miembros.

Posiblemente relacionada con esta educación familiar, se encuentran las preferencias de los jóvenes con respecto a sus parejas. Según Mingote y Requena (2008: 281), refiriéndose a un Informe de la Comisión para la Investigación de los Malos Tratos a Mujeres (basado en un estudio que se realizó con 2.600 jóvenes de Madrid con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años):

Cuando se les pedía que valorasen a un chico o chica ideal, los jóvenes señalaban entre otros atributos, guapo, listo, amable o educado- que <<sea malote>>. Los chicos desean que ellas sean un poco <<ninfómanas>>, que <<utilicen ropa interior transparente>>, <<que no me ponga los cuernos>> [...]. Describen a la mujer <<claramente como un objeto sexual... muy influidos por la pornografía>>.

Por otra parte, los **medios de comunicación social** se han convertido en una potentísima herramienta para “crear realidades”, pues hacen que algunos aspectos se visibilicen y que otros queden fuera de nuestra visión de la realidad, o lo que es lo mismo, nos ofrecen una visión parcial de la realidad, basada en determinadas creencias o valores, algo verdaderamente peligroso cuando hablamos de determinados sectores de la población como consumidores de esos medios.

No podemos olvidarnos de que los medios se han convertido en el eje en torno al cual gira la vida de muchas personas, entre ellas, las más jóvenes.

Personas que todavía no han forjado su personalidad y que son demasiado “inocentes” para distinguir lo que es realidad de lo que es ficción y lo que es normal de lo que no lo es, interiorizan todo aquello que se transmite en los medios, sin cuestionarse la valía y utilidad de todo aquello.

Precisamente algo que se transmite continuamente en determinados medios es el sexismo, ya sea a través de los mensajes escritos, orales o de la imagen, todavía más potente que los anteriores.

Las mujeres son continuamente utilizadas como reclamo para aumentar las ventas o las audiencias con modelos que atentan claramente contra su dignidad (se muestran como objetos, esclavas...). Además, existen anuncios y programas denominados “para mujeres” que tratan temáticas como la belleza, los bebés, la comida o los electrodomésticos, mientras que los denominados “para hombres” abordan las bebidas o los coches. Aunque pueda parecer que esto únicamente ocurre en el “universo adulto”, no hay nada más lejos de la realidad, pues el público infantil también es dirigido a consumir productos tradicionalmente asociados a los gustos de su género: bebés y comiditas en el caso de las niñas, coches o muñecos de acción en el caso de los niños. Por tanto, nos encontramos ante una transmisión de mensajes totalmente estereotipada.

El problema no se encuentra únicamente en lo que aparece reflejado, sino también en lo que no se refleja, esto es, en las formas en las que las mujeres y los hombres no aparecen (por ejemplo, las mujeres conduciendo o los hombres limpiando la casa). Posiblemente una persona adulta y con su personalidad totalmente forjada sepa distinguir claramente que esa imagen de la mujer (por ejemplo, las modelos sin un gramo de grasa o aquellas que quieren vendernos crema antiarrugas para mujeres maduras sin ser ni maduras ni tener arrugas) no se corresponde con la realidad. No obstante, el problema radica en que muchos adultos no “leen” los medios con “ojos críticos” y por ello incorporan gran parte de los valores transmitidos en ellos a su forma de actuar, que es copiada por los más pequeños de la casa. Así, el problema más grave lo encontramos en el caso de niños, niñas y adolescentes, que todavía no tienen “forjada” su personalidad y aprenden lo que ven. Si imaginamos a un niño de 10 años que continuamente ve en televisión anuncios de detergentes protagonizados por mujeres: ¿Será capaz de imaginar a un hombre fregando o realizando la compra? O si ve anuncios o programas protagonizados por mujeres de cuerpos perfectos ¿Qué ideal de belleza tendrá? ¿Solo físico?

Por otra parte, numerosos investigadores defienden que ***los hogares violentos engendran más hogares violentos*** y perpetúan la violencia de generación en generación, produciendo un aprendizaje vicario, pues los más pequeños de la casa aprenden aquello que ven y que asumen como “normal”. En esa línea de pensamiento se encuentran Mestre, Tur, y Semper (2008: 27), quienes afirman:

En un entorno violento se corre el riesgo de que los menores aprendan que la violencia es una forma natural de establecer relaciones interpersonales.

Los adultos criados en un ambiente violento transmiten estas actitudes a sus descendientes y éstos harán lo propio con los suyos. De esta manera, el problema llega a transmitirse de generación en generación.

Lo cierto es que lo que se observa desde la infancia puede considerarse como normal y puede producir una cierta habituación, pero de todos modos, no puede generalizarse que todos los hijos de padres maltratadores sean a su vez maltratadores pues, como indicábamos desde el principio de este documento, las causas de la violencia son múltiples y complejas. Además, también nos encontramos ante hijos de maltratadores que son los primeros denunciantes de su situación particular y que emprenden acciones para evitar que otras personas pasen por su misma situación.

3.3. Intervención desde la escuela

Si entendemos el concepto de violencia en su sentido más amplio, tal y como debe ser, no restringiéndolo únicamente a los casos en los que existe agresión física, podemos ser conscientes de que las mujeres han sido víctimas de violencia en todas las facetas de su vida. La escuela no ha sido la excepción: no ha sido hasta el siglo pasado cuando las mujeres se han incorporado de forma progresiva a la educación reglada con un currículum no diferenciado para cada sexo y en espacios compartidos con los hombres. Precisamente ese acceso universal de la mujer a la educación, junto con los grandes cambios que se han producido en los últimos años con respecto a la posición de la mujer en la sociedad y con respecto a los estereotipos de

género, podrían hacernos pensar que la violencia de género no es algo que pueda afectar a niños, niñas y jóvenes, pues hoy en día existe una mayor igualdad entre personas de diferente sexo. No obstante, la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria (2008: 19) informa de que “las situaciones de malos tratos pueden comenzar en las primeras relaciones de pareja que se establecen durante la adolescencia” y Pérez y Montalvo (2011: 90-92) nos informan y alertan de lo siguiente:

En el año 2009, de las 55 víctimas por violencia de género cinco tenían entre 18 y 20 años y once entre 21 y 30 años. Franjas de edad en las que cada vez es más frecuente que se produzcan muertes por violencia machista y en las que, sobre todo, los diferentes estudios especifican que lo común es encontrar constantes episodios de violencia psicológica entre algunos grupos de adolescentes y jóvenes. (...) En general, la población joven considera que el maltrato sólo tiene relación con agresiones físicas graves, obviando otras formas de violencia de género. La mayoría de los chicos y chicas piensan que el problema se da en mujeres casadas y mayores y no en las jóvenes asociando igualmente la creencia de que los varones presentan dificultades para controlar la agresividad por ser ésta un tema hormonal (...) La creencia entre la juventud de que la violencia de género sólo se da en personas mayores debe preocuparnos. Los y las jóvenes no imaginan que la bofetada o los insultos que se producen en su momento presente se corresponden con el mismo fenómeno que sufre la señora que ha muerto por una paliza y que sale en las noticias de televisión.

En la misma línea, la investigación llevada a cabo por Díaz Aguado y Carvajal (2011) pone de manifiesto datos que, como poco, son inquietantes. Sirvan de ejemplo los siguientes:

- Un 24,7% de los y las adolescentes participantes en la investigación se muestra algo de acuerdo con que “el hombre que parece agresivo es más atractivo” y un 7,1% y un 2%, bastante y muy de acuerdo.
- Un 30,7%, 6,5% y un 2,8% de los y las adolescentes participantes en la investigación están algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente con que “es correcto pegar a alguien que te ha ofendido”.
- Un 29,7% de los y las adolescentes participantes en la investigación se encuentran algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo con que “para

tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre”.

- Al preguntar a los y las adolescentes si sus parejas “han intentado aislarles de sus amistades” un 15,1%, un 3,3% y un 2,8% respectivamente responden que “a veces”, “a menudo” y “muchas veces”.
- Un 2,7% de los y las adolescentes participantes en la investigación afirmaron que sus parejas les habían pegado “a veces”, seguido de un 0,4% que respondieron que “a menudo” y otro 0,4% que respondió “muchas veces”.

Los anteriores son simplemente algunos ejemplos de cómo nos encontramos muy próximos a la justificación de la violencia o a la valoración de la visión androcéntrica, basada en la mentalidad machista. Quizá podríamos pensar que no son porcentajes muy elevados, pero el simple hecho de que exista un mínimo porcentaje de respuestas en ese sentido debe inquietarnos, pues quiere decir que hay un porcentaje de adolescentes en situación de riesgo y que, por tanto, los malos tratos en la pareja no se restringen a la vida adulta, por lo que el cambio generacional detectado en los y las adolescentes no es suficiente para erradicar la violencia de género. Ante esta situación nos preguntamos: ¿Hay un fracaso en las relaciones interpersonales? ¿Se han perdido los valores en la sociedad del siglo XXI? ¿Es el estilo de vida apresurado el que no nos deja tiempo para dialogar? y por último, ¿Cómo se pueden prevenir esas situaciones?

Dado que es durante la infancia y la adolescencia cuando se asientan las bases de las relaciones de pareja y que no son infrecuentes las relaciones de dominación en edades tempranas, **la infancia y la adolescencia son momentos privilegiados para la intervención preventiva** en materia de género. Por tanto, deben incluirse en el currículum contenidos y acciones específicas para prevenir este tipo de violencia, ya sea para trabajar en una clase ordinaria, en horas de tutoría o en actividades específicas. Será útil trabajar los estereotipos, el autocontrol, la autoestima, los esquemas adecuados de afrontamiento de la tensión emocional y de la incertidumbre, las habilidades sociales, la construcción de una identidad propia y positiva... pues la violencia de género únicamente se puede erradicar con la prevención y la

sensibilización. La etapa escolar es un momento privilegiado para fomentar la tolerancia, el respeto y la igualdad que en la etapa adulta servirán para condenar la violencia. Tal y como indica el Seminario Galego de Educación para a Paz (2006: 125):

La educación colabora formando mentalidades, identidades personales y sociales, formando personas más sensibles capaces de situarse de otra manera delante de los problemas, convirtiéndolos en un elemento básico para la igualdad, el perfeccionamiento y la optimización de los seres humanos.

Se requiere una educación que, asumiendo las diferencias entre chicos y chicas, y reconociendo la diversidad, permita que tanto los unos como las otras puedan desarrollarse de forma integral, con los mismos derechos y las mismas obligaciones. Y ello pasa por cuestionar el modelo de masculinidad que se ha venido transmitiendo de generación en generación durante muchos años y que consistía en asociar la agresividad, la fuerza y la violencia a la identidad masculina. Tal como indica de Celis (2011: 73), la socialización masculina pasaba “por demostrar la fuerza y la agresividad, y por adquirir el derecho a dominar y controlar a través de ella.” Es de ese modelo del que es preciso huir, condenando todas las formas de violencia y mostrando a niños, niñas y adolescentes que el ser varón no tiene que estar asociado a la fuerza o al ejercicio de la violencia, sino que puede estar asociado (y no hay nada de malo en ello, sino todo lo contrario) a la empatía, el diálogo, la igualdad, el cariño, la sensibilidad...

Al pensar en un currículum que sea respetuoso con lo anterior, debemos centrar nuestros esfuerzos tanto en aquellos materiales que nosotros como profesionales diseñamos, como en los materiales que se nos proporcionan ya realizados, pues en ocasiones podemos encontrarnos ideas contrapuestas. Nos estamos refiriendo al conocido currículum oculto, pues en ocasiones no nos percatamos (o quizá en algunos casos sí) de que los contenidos curriculares reproducen las normas y los valores dominantes de la sociedad, al silenciar los avances femeninos, tratar de forma diferente a chicos y chicas o

emplear un lenguaje sexista. Tal como indican Cerviño, Serrato, Hernández, Latorre y Yago (2006: 74):

Este tipo de violencia, en ocasiones, también se ejerce hacia las mujeres docentes a través del cuestionamiento, la amenaza, el silenciamiento del problema por el resto del profesorado... Así, la violencia no sólo la protagonizan los alumnos, sino también se da por parte de profesores hacia las alumnas y hacia sus propias compañeras de centro.

Para evitar el currículum oculto es preciso reflexionar sobre nuestra práctica docente y revisar los contenidos y materiales desde una perspectiva de género para evitar incluir elementos sexistas o anular modelos femeninos. De esta manera, estaremos evitando, por ejemplo, que en las aulas únicamente conozcamos a los personajes históricos masculinos o que consideremos más hábiles a los chicos en educación física y a las chicas en lengua. Precisamente, planteándonos qué es lo que ha significado “ser mujer y ser hombre” a lo largo de nuestros tiempos, podremos trabajar a favor de una sociedad más igualitaria y prevenir la violencia de género.

No debemos olvidarnos de que la institución escolar, de forma inconsciente la mayoría de las veces, ha perpetuado y reproducido modelos sexistas discriminatorios para las mujeres, admitiendo determinadas miradas, amenazas, insultos o ideas estereotipadas, y haciendo de ellas algo habitual y normalizado que ha influido en la visión que muchos niños y niñas han tenido de sí mismos y han reproducido con sus familiares, amistades... Posiblemente nos avergüence pensar que la escuela en la que trabajamos ha actuado de esa forma en el pasado (e incluso sigue haciéndolo en muchos casos), pero negando esa evidencia no conseguiremos nada además de perpetuar la injusticia. En cambio, tener en mente los errores cometidos es la única manera de evitar que se vuelvan a repetir. Por tanto, paralelamente y muy unido a lo anterior, para prevenir el sexismo y la violencia de género en las escuelas, es preciso que nos aseguremos de que estamos trabajando por y para una escuela coeducativa, que moderniza el proceso educativo y lo adapta a las demandas de la sociedad para avanzar hacia una igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

A pesar de que hoy en día hemos avanzado mucho en materia de igualdad entre hombres y mujeres, todavía existen ciertas desigualdades entre niños y niñas. La escuela coeducativa va más allá de proporcionar una educación igualitaria para niños y niñas, al pretender eliminar los estereotipos referidos al sexo y las jerarquías culturales entre niñas y niños. Parte de las diferencias sociales y sexuales entre niños y niñas como diversidad cultural y, por tanto reconoce los valores y prácticas culturales que tradicionalmente han sido asociadas a las mujeres. En la siguiente tabla podemos ver las diferencias existentes entre la escuela que separa roles, la escuela mixta y la coeducativa:

Características de los modelos de escuela en relación a la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres

Sistema cultural	Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Escuela de roles separados	Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado	Separación física de los procesos educativos	Creencia en la superioridad masculina	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante
Escuela mixta	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización
Escuela coeducativa	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo, eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etc.)	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo

Fuente: Instituto de la Mujer (2007:4)

Estamos de acuerdo con el Instituto de la Mujer (2007: 41) cuando afirma:

La coeducación también sienta las bases para erradicar actitudes generadoras de violencia de género puesto que fomenta y transmite entre el alumnado valores como la tolerancia y el respeto a la diferencia por lo que previene la aparición de conflictos en los centros escolares. Además, en caso de que aparezca el conflicto permite a los chicos y chicas resolverlo de forma pacífica ya que desde las tesis que plantea se trabaja en:

- el desarrollo de habilidades y capacidades para la convivencia,
- la generación de entornos que fomenten la igualdad,
- y, la resolución de los conflictos mediante el diálogo y el rechazo a la violencia.

Basándonos en Díaz-Aguado (2002a), podemos afirmar que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer es preciso **incluir la lucha contra el sexismo y contra la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar**, pues no basta con que la escuela se limite a no ser sexista. Esa inclusión en el currículum escolar debe permitir:

- Favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales, que ayuden a superar los distintos componentes del sexismo y la violencia.
- Incrementar los esfuerzos para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículum.
- Desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos sexistas, que contribuyen a la violencia.

Además, siguiendo la sugerencia de la misma autora, es preciso **favorecer la construcción de una identidad no sexista contraria a la violencia**, para lo que es necesario:

- Ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos.
- Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a los y las adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro.

- Facilitar la superación de los estereotipos sexistas que llevan a los adolescentes a justificar la utilización de la violencia como forma de defender lo propio, o como respuesta a reales o supuestas humillaciones.
- Ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia de género, cómo surge y cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven sin hacer nada por evitarla.

Hasta aquí hemos estado tratando la importancia que tiene el que los profesionales prevengan las actitudes sexistas que se encuentran en la base de la violencia de género, pero tan importante como ello lo es el invertir esfuerzos en otros sentidos. Nos referimos a la importancia de detectar las posibles situaciones de desigualdad que se pueden dar en el entorno educativo para intervenir ante ellas y cuestionar los modelos tradicionales de las relaciones de género. Pero, ¿vigilamos los profesionales del ámbito educativo que nuestras prácticas educativas no sean sexistas? ¿Estamos preparados para detectar actitudes sexistas o los comienzos de la violencia de género? ¿Sabemos intervenir ante situaciones de desigualdad o violencia entre sexos? ¿Quién y cómo nos forma para todo lo anterior?

Síntesis de los aspectos abordados

En el tercer capítulo se ha abordado una forma de violencia que hasta hace pocos años se ha asumido como algo normal y que incluso ha formado parte de la tradición cultural, sustentando el sistema de jerarquías y dominación de los hombres sobre las mujeres: la violencia de género.

A largo del capítulo hemos aclarado lo que se entiende por violencia de género, dejando claro que además de aquella que se produce en el ámbito de la pareja y que implica agresión física, también es todo acto que tenga o pueda tener como resultado el daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer por pertenecer al sexo femenino. Además, hemos repasado algunas cifras de incidencia, lo que nos ha permitido clarificar que la violencia de género

no es un problema aislado, sino que puede estar presente en diferentes países, poblaciones, religiones, procedencias culturales, niveles académicos y franjas de edad.

El tercer capítulo también nos ha servido para definir algunos términos que frecuentemente crean confusión y para repasar las posibles causas que la violencia de género puede tener, clarificando que las diferencias de género no surgen automáticamente de los genes, sino que están relacionadas con las enseñanzas que se nos transmiten culturalmente. Hemos reflexionado sobre el proceso de socialización por el que se construye la identidad de los hombres y las mujeres, sobre los medios de comunicación social (y la influencia que pueden tener en la creación de visiones parciales de la realidad) y sobre la posible transmisión de la violencia de generación en generación.

Finalmente, hemos mostrado algunas cifras que nos hacen pensar en la incidencia que la violencia de género puede tener en la infancia y la adolescencia, hemos reflexionado sobre la necesidad de prevenir ese tipo de violencia desde la más temprana infancia y hemos dado algunas pautas para construir una identidad no sexista y para incluir la lucha contra el sexismo y contra la violencia hacia las mujeres en el currículum escolar.

4. LA VIOLENCIA HACIA LOS INMIGRANTES

La democratización de la sociedad y la democratización de la educación exigen tanto una como otra un esfuerzo prioritario para eliminar las discriminaciones que afectan los elementos más desfavorecidos de la sociedad, aquellos que son los menos capaces de hacer valer sus derechos, sus aspiraciones, sus necesidades. (UNESCO, 1983: 2010).

En los últimos años, España ha pasado de ser un país con tendencia a la emigración a ser un país acogedor de inmigrantes de diferentes países. No obstante, actualmente nos encontramos a mitad de camino entre ambas situaciones: España sigue siendo un destino deseado por muchas personas inmigrantes, que vienen a nuestro país en busca de un futuro mejor, pero a su vez nos encontramos con que muchos ciudadanos españoles (sobre todo jóvenes) se ven obligados a emigrar en busca de un trabajo y de un proyecto vital que no encuentran en nuestro país. A pesar de que en estos momentos España (con unos altísimos datos de desempleo y de personas dentro de los índices de pobreza y exclusión social) no está en las mejores condiciones económicas para asegurar un provenir a aquellos que llegan en busca de un futuro mejor, sigue acogiendo personas (en ocasiones, por la fuerza y no en las mejores condiciones) cuyas oportunidades son todavía menores en sus países de origen. Por ese motivo, podemos afirmar que si bien en los últimos años han

sido muchos los inmigrantes afincados en España que han regresado a sus países, seguimos siendo un país caracterizado por la diversidad cultural, al menos en mucha mayor medida de lo que lo éramos en un principio. Del mismo modo, ha aumentado el número de turistas que visitan nuestro país y el de jubilados extranjeros que deciden fijar en España su residencia.

A pesar del aumento de personas procedentes de países considerados pobres, también han aumentado los extranjeros procedentes de países considerados ricos, cuyo poder adquisitivo y formación es alto. Por tanto, nos encontramos con un amplio abanico de situaciones: desde analfabetos a titulados superiores y desde personas en la ruina más absoluta hasta personas que nunca tendrán problemas económicos. Asimismo, esta población extranjera procede de muy diferentes países y se sitúa tanto en pueblos como en grandes ciudades.

Como no podía ser de otra manera, la nueva situación social también se refleja en las escuelas, que han visto aumentado el número de estudiantes de otros países en los últimos cursos, aunque este incremento no se ha producido en todos los niveles por igual, pues muchos de ellos, debido a sus condiciones económicas precarias y a sus condiciones de integración socioeducativa frágiles, no tienen acceso a los niveles educativos no obligatorios. Además, parte del alumnado inmigrante además de enfrentarse a la dificultad de vivir bajo unas normas y pautas culturales diferentes a las conocidas y al difícil acceso a determinados niveles educativos, también sufre en su piel agresiones constantes por sus características diferenciales respecto a la mayoría y, por si ello fuera poco, en el caso del alumnado de países en los que se habla otro idioma, también se enfrentan a la dificultad de acceso a contenidos curriculares no preparados para la diversidad.

4.1. La cultura

No podemos continuar abordando el tema de la inmigración y de su reflejo en la escuela sin definir qué entendemos por cultura. A la hora de explicar qué es

la cultura, podemos encontrar múltiples definiciones. A continuación, incluimos algunas de ellas:

- Conjunto de creencias que marcan todas y cada una de las actuaciones de un individuo en cuanto miembro de una sociedad, de un país o de un grupo. Por eso, cuando las culturas entran en contacto se produce una situación conflictiva que requiere de análisis y necesita soluciones (Miquel y Sans, 1992).
- Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc./ Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo (RAE, 2011).
- Conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001).

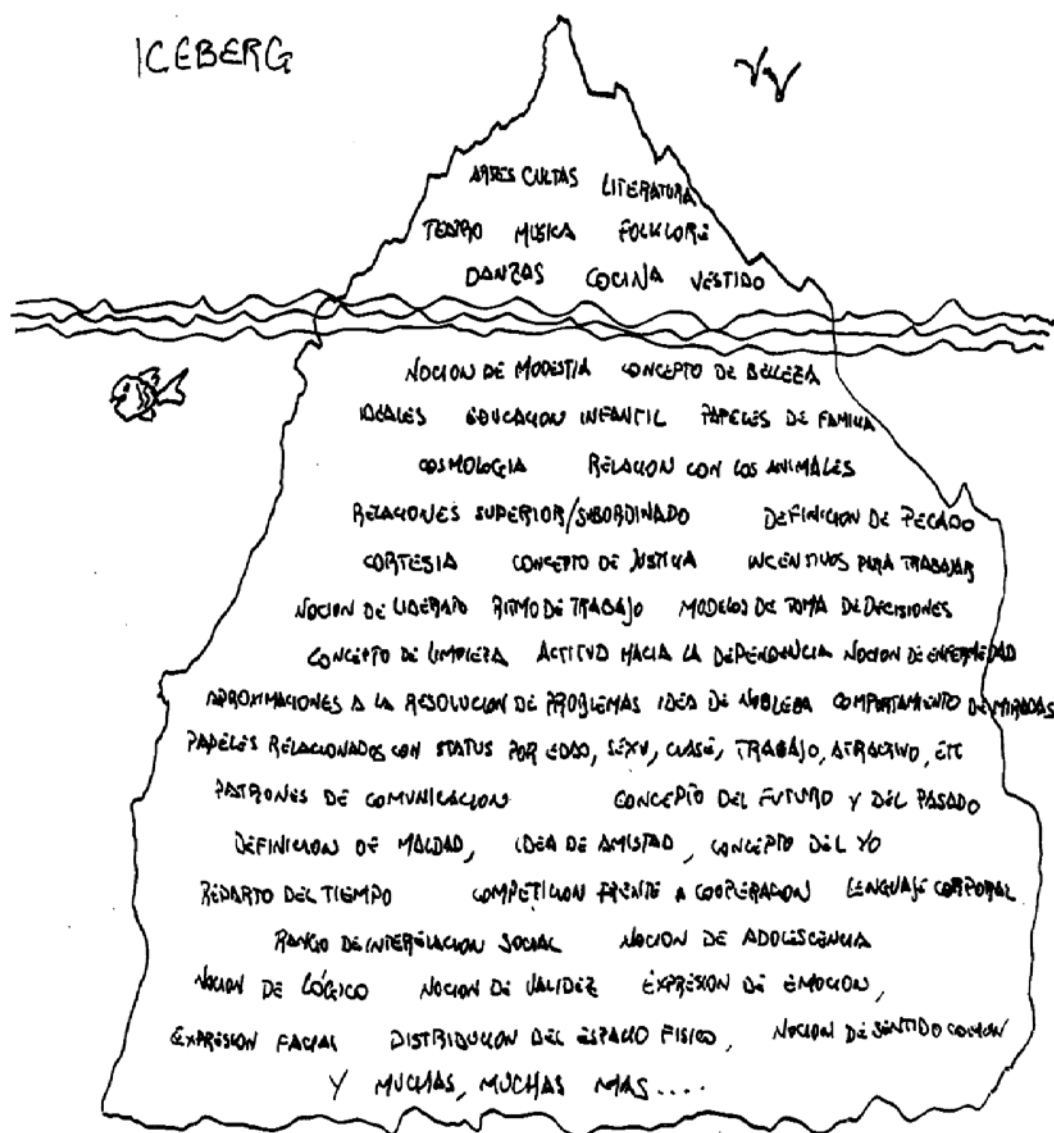
Como comentábamos, son muchas las definiciones de cultura que podemos encontrar, pero, de un modo u otro, todas incluyen la idea de que todo lo que hacemos y pensamos está influenciado por ella. La cultura determina la personalidad de los miembros de una zona, organismo, comunidad... e influye en sus aspiraciones, valores, forma de pensar, creencias, forma de actuar, alimentación y la manera de expresar sus emociones, entre otros.

De acuerdo con Rubio García (2007: 34-35), algunas características de la cultura son las siguientes:

- La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en que se desenvuelve.
- La cultura no es estática, sino que es un magnífico mecanismo de adaptación a los cambios y a las transformaciones del medio.

- La cultura da sentido y significado a la realidad, es el filtro a través del cual percibimos la realidad, la interpretamos y la comprendemos.
- La cultura se transmite a través de la comunicación y de los símbolos.
- La cultura está formada por multitud de componentes distintos, algunos fácilmente detectables y observables y otros más abstractos y difíciles de observar.
- La cultura es un todo integrado: no es posible analizar e interpretar cada uno de sus componentes por separado. La cultura es un sistema y, como tal, cada uno de los elementos se explica en relación a los restantes. Las culturas no son comprensibles desde los libros, sino desde la vivencia real y prolongada.
- Cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la que pertenece, la cultura se comparte diferencialmente. Cada persona posee su versión subjetiva de la cultura que los demás le atribuyen. Cuando pretendemos proyectar una cultura en cada uno de los individuos que la componen, difícilmente encontraremos una persona que responda a todos y cada uno de los atributos con que la definimos.

La cultura es como un iceberg del que únicamente es visible una pequeña parte. En este símil, la parte visible o superficie correspondería a elementos como la literatura, el arte o la gastronomía, mientras que en la parte oculta se encontrarían los elementos culturales que determinan nuestro comportamiento cotidiano, nuestra forma de pensar y nuestras emociones, de los cuales no solemos ser conscientes. En la siguiente figura puede verse una representación de los elementos de la cultura que son apreciables a simple vista y de aquellos que necesitan de una “visión más profunda” para ser consciente de ellos:



Fuente: AFS Intercultural Programs (1984)

Los valores son parte de lo oculto de la cultura, es decir, de aquello que no se ve a primera vista, pero que se aprecia en el día a día de la convivencia. Al ser productos de la cultura, reflejan los intereses de la sociedad, pues cada cultura comparte un conjunto de valores que le imprimen idiosincrasia y les hacen identificarse como grupo que comparte metas y visiones similares. Cuando los miembros de distintas culturas entran en contacto, pueden producirse conflictos entre valores, ya que esos valores pueden ser opuestos o incompatibles.

Aunque la cultura determine en gran medida nuestra forma de actuar, eso no quiere decir que seamos máquinas o robots totalmente programados por nuestra cultura, pues cada uno de nosotros tenemos nuestra propia “individualidad personal”. De este modo, no podemos asignar “a la ligera” formas de actuación ni pensamientos a todas las personas de una misma cultura, ya que habrá algunas que sean comunes a todas ellas, mientras que otras serán propias de algunas, o de una única persona. Podemos decir que biológicamente todos y todas somos idénticos, que culturalmente compartimos similitudes en aquello que procede del mismo entorno cultural, pero que en otros aspectos cada persona es un ser único y diferente al resto, pues somos seres singulares.

No obstante, aunque aquí estemos hablando de la cultura en un sentido muy concreto, pues es el que interesa a nuestra investigación, hemos de advertir que la cultura es bastante más amplia, pues no se reduce a un territorio (por ejemplo, un país) sino que dentro de ese mismo territorio también pueden existir múltiples diferencias culturales (por ejemplo, en las distintas zonas de ese país, en las distintas familias, en las distintas razas...).

4.2. La identidad cultural

“Soy de todos los lugares donde he vivido” (Joven hijo de inmigrantes, citado en Observatorio de las Migraciones y de La Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, 2007b).

Para Rodrigo Alsina (1999: 53), la identidad cultural se refiere a “las características que una persona o un colectivo se atribuye para sentirse partícipe de una cultura determinada”. A lo largo de nuestra vida, los distintos componentes culturales van conformando nuestra identidad cultural y la identificación con el grupo cultural de referencia.

Tal y como comentábamos con anterioridad, hemos de tener en cuenta que los grupos culturales no son homogéneos ni inalterables. Existe una gran heterogeneidad, ya que no todos los miembros de una misma cultura la viven de igual forma, pues los valores culturales se interpretan de forma diferente en función de la situación económica, social, familiar y política.

En las sociedades en las que conviven diversas culturas la identidad cultural se va construyendo de manera compleja y contradictoria, debido a que las influencias culturales que recibimos son muy variadas. En este tipo de sociedades, es muy frecuente la pérdida de identidad cultural, que conlleva la anulación de los valores culturales propios y la desubicación de la persona o el colectivo.

4.3. La interculturalidad y la multiculturalidad

Somos seis mil cien millones los habitantes de la Tierra -<<todos libres, todos iguales en dignidad>> como establece el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos- y cada día llegan alrededor de doscientos cuarenta mil nuevos <<pasajeros>>. La mayor riqueza, el mayor tesoro de estos miles de millones de seres humanos únicos, es la diversidad cultural. (Mayor Zaragoza, 2008:11)

Aunque la presencia de distintas culturas en un mismo espacio es prácticamente tan antigua como la humanidad, cada vez es más frecuente, debido al aumento de las migraciones. No obstante, conviene aclarar que la mera presencia de diferentes culturas en un mismo territorio no conlleva la relación y la convivencia entre las mismas y mucho menos el respeto entre ellas.

Gómez Lara (2004: 42-47), como representante del Colectivo Amani, reconoce cinco propuestas principales ante la presencia de personas de diferentes culturas en un mismo espacio:

- *No hacer nada*: supone no mostrar interés (y, por tanto, invisibilizar) por lo diferente, no querer ver el conflicto y no tomar conciencia de la realidad que nos rodea. Es un tipo de actitud que ayuda a perpetuar las desigualdades que existen.
- *Marginar*: consiste en dejar de lado a quienes se considera inferiores, creando leyes diferentes, condiciones diferentes...
- *La asimilación*: exige que los grupos minoritarios dejen de lado sus pautas culturales para insertarse en la corriente mayoritaria. En este fenómeno nos encontramos dos posiciones antagónicas, por un

lado, se parte del interés por la otra persona (pues se pretende que pueda acceder a los mismos recursos que las personas autóctonas), pero por otro, se exige que la otra persona renuncie a su cultura para poder integrarse en la mayoritaria.

- *La multiculturalidad*: toma del asimilacionismo el interés por los otros y va más allá, al incluir el respeto por lo diferente. No obstante, es preciso destacar que el interés y el respeto no conllevan el contacto entre los diferentes grupos. Aunque va más allá de las formas de “convivencia” vistas hasta el momento, detrás del multiculturalismo se esconden la creación de guetos y, en ocasiones, el folclorismo. Una mayor definición de este fenómeno la encontramos en Escarbajal y Escarbajal (2007: 87), quienes entienden la multiculturalidad “como coexistencia de una cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores y a las que se respeta sin interactuar con ellas. [...] No hay diferenciación porque haya diferencias, sino que se dan las diferencias porque hay diferenciación”. Han surgido muchas críticas hacia este modelo, pues con él no existe interacción ni intercambio. El gran reto que se plantea en este modelo consiste en integrar esa variedad de identidades colectivas y culturales sin que ninguna de ellas se sienta discriminada ni excluida.
- *La interculturalidad*: trata de superar los modelos anteriores, al fomentar la convivencia de la diversidad y basarse en la interacción, intercambio y solidaridad entre las personas de una misma sociedad. Se pretende la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo y convivir en él, la relación e influencia de unas culturas con otras y la comunicación y el encuentro interpersonal, aunque no es necesario aceptar todos los valores, creencias y prácticas de la otra cultura. Parte de la idea de que ninguna cultura es estática y de que la diversidad existe también dentro de una misma cultura. Por tanto, promueve el encuentro sin relaciones de paternalismo ni de superioridad de unos hacia otros.

Para tener una idea más clara de la interculturalidad, acudimos a Rubio García (2007:50), quien la define como la “interacción entre personas culturalmente distintas, una comunicación en la que las personas reconocen y aceptan la reciprocidad con otras personas en la diversidad”.

Según Essomba (2006) lo intercultural persigue el deseo de facilitar espacios para el intercambio, el enriquecimiento y la comprensión. Está claro que cada cultura tiene su riqueza y puede aportar mucho a las otras, a la vez que también puede aprender mucho de ellas. Si lo que queremos es que exista un intercambio real y ninguna cultura se sienta excluida ni dominada debemos caminar hacia un modelo intercultural. Nos parecen muy acertadas las palabras de Arcas (2004: 24), quien afirma:

Si la multiculturalidad es un hecho, una realidad creciente en nuestra sociedad, la interculturalidad es un camino hacia una sociedad más justa, diversa y plural, donde cada persona pueda alcanzar su plena realización sin verse condicionada por su procedencia o pertenencia a un determinado grupo cultural o social.

Para lograr el tipo de relación y la valoración de las otras culturas que se dan en la interculturalidad, es preciso pasar por tres etapas:

1. Descentralización: consiste en tomar una perspectiva más distante de nuestra persona y reflexionar sobre los propios valores, creencias y prácticas para comprendernos mejor y darnos cuenta de lo que es relativo de nuestras propias observaciones y pensamientos.
2. Penetración en el otro sistema: Consiste en una actitud de apertura y esfuerzo personal para ver las cosas desde la perspectiva de las otras personas.
3. Negociación: se desarrollan los acuerdos y la comprensión que evitan la confrontación.

4.4. Rechazo de la inmigración en la sociedad

A pesar de que el intercambio cultural nos aporta innumerables ventajas, no siempre lo permitimos, pues en ocasiones nos vemos “atacados” por las personas que son diferentes a nosotros. Determinados sectores de la sociedad piensan que el número de extranjeros en España es excesivo y que eso influye en los índices de delincuencia y en la falta de empleo. Del mismo modo, en nuestra vida cotidiana también es frecuente escuchar las siguientes ideas:

- Los inmigrantes son incultos y no tienen educación.
- Los inmigrantes nos quitan nuestra identidad y nos imponen sus costumbres.
- Los inmigrantes se dedican a la prostitución, a robar y al tráfico de drogas y de armas.
- Los inmigrantes deben comportarse como nosotros.

Gómez Lara (2004: 48) analiza cuatro elementos que hacen conflictiva la realidad multicultural:

- Se encuentran en un mismo espacio personas y grupos que se desconocen o que tienen un conocimiento muy estereotipado y sesgado.
- Confluyen personas con diferentes modos de entender la realidad y relacionarse con ella.
- Existen grupos con necesidades comunes y que, en lugar de unirse para conseguir cubrirlas, compiten por ellas.
- Nos encontramos con grupos de personas con distinto poder y diferentes oportunidades.

Los anteriores elementos influyen en una imagen estereotipada de la inmigración. Suárez Sandomingo (2004: 15) comenta algunas de las representaciones que se construyen en la sociedad en torno a la población extranjera:

Se construyen representaciones de la población extranjera adulta en términos de una supuesta incapacidad para satisfacer las necesidades educativas y afectivas de sus hijos e hijas. Por ejemplo, es recurrente achacarles, sin comprender sus proyectos migratorios, un supuesto desinterés por la escuela; se interpretan sus estructuras familiares fragmentadas o menos convencionales como indicadores de anomia y desestructuración; se esgrime cíclicamente una perversa hipótesis de sustitución demográfica en referencia a su mayor fecundidad comparativa (aunque, recordémoslo, incluso entre las poblaciones procedentes de países con regímenes democráticos preindustriales, se acomoda progresivamente a las pautas de destino); se les atribuye una supuesta adaptabilidad y conformidad con niveles menores de bienestar material (como coartadas a situaciones de habitabilidad de otro modo intolerables); cuando conviene, se recuerda su supuesta pasividad ante injusticias estructurales en sus países de origen, o se les describe como dominados por “la tradición” (siendo el ejemplo paradigmático el de la consideración lastimosa de las mujeres musulmanas).

Precisamente son esas y otras ideas las que los medios de comunicación y las propias familias transmiten a niños, niñas y adolescentes desde la más temprana infancia y las que se encuentran en la base de toda discriminación. Expresiones que en momento de crisis parecen escucharse con más frecuencia, pues existe el sentimiento de que los inmigrantes vienen a disputarnos los escasos bienes que poseemos.

Si analizamos detenidamente las ideas que se transmiten en los medios de comunicación social sobre los inmigrantes seremos conscientes de que un alto porcentaje da una visión muy negativa de los mismos, que acaba influyendo en el pensamiento de los usuarios, aumentando sus prejuicios (juicios infundados) sobre determinados colectivos.

En este punto es preciso aclarar los términos “prejuicio” y “estereotipo”. La Real Academia Española (RAE, 2014), los define de la siguiente forma:

- Estereotipo es la "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable".
- Prejuicio es la “opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal” y “la acción y efecto de prejuzgar”, siendo prejuzgar “juzgar las cosas antes del tiempo oportuno, o sin tener de ellas cabal conocimiento”.

Tanto unos como otros son peligrosos pues implican un trato injusto y discriminatorio a la persona o colectivo al que se prejuzga o estereotipa.

Al hacer uso de los prejuicios y estereotipos, tendemos a generalizar, a ver a un grupo cultural como homogéneo e inmutable, cuando en realidad todo grupo humano, aunque comparta unas determinadas características, tienen una gran variabilidad interna.

Los prejuicios hacia otros grupos culturales tienen una fuerte relación con la forma de actuar y con las conductas que se mantienen: verbalización de la antipatía hacia el grupo cultural o alguno de sus miembros, evitación de los miembros del grupo cultural prejuzgado, discriminación, ataque físico... En palabras de Besalú (2002: 163):

Los prejuicios tienen un peso extraordinario en la definición de las relaciones que mantienen las personas pertenecientes a grupos distintos que conviven en un mismo entorno. Todas las expresiones de violencia racista o xenófoba cuentan siempre con un importante sustrato de prejuicios. Esta dimensión conductual puede darse a distintos niveles: la verbalización (comentarios, insultos, calumnias...); la evitación de los miembros del grupo cultural prejuzgado; la discriminación; la agresión física; o el exterminio.

El prejuicio tiene tres componentes:

- Cognitivo: creencia/s que sostiene la persona que prejuzga: "Los madrileños son chulos".
- Afectivo: evaluación negativa hacia el objeto de prejuicio: "No me gusta el carácter de los madrileños".
- Conductual: conducta en sí misma (o intención) que puede implicar discriminación y marginación: "Si viviera en Madrid, no me relacionaría con madrileños".

Desde pequeños, aprendemos los estereotipos y utilizamos los prejuicios hacia otros grupos culturales por los comentarios de la familia, los amigos, los vecinos, los medios de comunicación... es decir, por contacto con nuestro entorno más cercano. De esta forma, se va creando una asociación entre las ideas y distintos grupos culturales. Los estereotipos son muy fáciles

de adoptar y muy difíciles de eliminar, porque requieren poco esfuerzo cognitivo y dan seguridad afectiva.

Hemos de reconocer que no todos somos igual, pero las diferencias no nos hacen ni mejores ni peores, simplemente diferentes. Del mismo modo, no podemos afirmar cómo es una persona o grupo cultural basándonos simplemente en creencias sesgadas. Para poder conocer otra cultura, es preciso que nos acerquemos a ella con interés por conocerla y no con la idea de juzgarla o de ver sus carencias o problemas.

4.5. Importancia de la comunicación en contextos culturalmente diversos

“Detiéndose el maestro; va a decirle que se le quite de la cabeza lo de ir para genio, pero al recordar que sólo aspirando a lo inaccesible puede cada cual llegar al colmo de lo que sea accesible, se lo calla”. (Unamuno, 1902:115).

Si la comunicación es algo fundamental para todas las personas, aún lo es más para aquellos que no comparten la misma cultura ni el mismo idioma. Gracias a la comunicación podemos intercambiar información, transmitir estados físicos o emocionales (tristeza, enfermedad, alegría), o verificar algo ya conocido, lo que nos ayuda a evitar malos entendidos. La comunicación nos facilita el conocimiento, algo especialmente importante, pues la gran mayoría de discriminaciones o rechazos que podemos encontrarnos en la sociedad se deben a la falta del mismo. Por ejemplo, si invitamos a alguien de otra cultura a comer a nuestra casa y esta persona come con la mano, si no sabemos que en su cultura es algo admitido, pensaremos que esa persona es una maleducada.

Un ejemplo muy interesante acerca de cómo pueden influir la comunicación y el comportamiento de una persona en sus relaciones con los demás podría ser el siguiente:

Nuño, un brasileño que domina a la perfección el inglés realiza un viaje de negocios al Reino Unido. Al llegar, alquila un coche y por conducir por el lado derecho de la calzada, tiene un accidente (los británicos y él no comparten la misma idea sobre el lado que debe utilizarse en la carretera al conducir). El accidente no es de gravedad, por lo que Nuño continúa con su trabajo... Llama por teléfono a varios colegas ingleses para acordar la hora en que se reunirán, pero su gestión recibe una fría respuesta porque brasileños e ingleses no comparten valores iguales respecto a los propósitos por los que el teléfono debe ser usado. No obstante, conciertan la reunión. Nuño llega 15 ó 20 minutos después de la hora acordada y encuentra a la gente visiblemente molesta (de nuevo, él y los otros no comparten la misma idea de lo que es quedar a una hora), pero la reunión se celebra. Nuño habla a los hombres de negocios británicos durante las reuniones de pie y a menos de un metro de distancia y se da cuenta de que los ingleses continuamente se echan hacia atrás (una vez más, él y los ingleses no comparten las mismas ideas acerca de la distancia que debe mantener la gente mientras habla: los ingleses se sintieron agobiados porque él estaba demasiado cerca). Finalmente, cuando la reunión acaba, Nuño hace un esfuerzo final para demostrar que él es una persona buena y amigable y hace el familiar gesto de "V" de victoria. Los hombres de negocios británicos se horrorizan porque el brasileño cometió un insignificante error: en lugar de hacer el signo de la victoria con la palma de su mano hacia los ingleses, les enseñó la parte trasera de ésta... Por tanto, estaba haciendo uno de los gestos más desagradables que se pueden hacer en Reino Unido. (Muñoz Martínez, s/f).

Como vemos en el ejemplo anterior, para relacionarse con éxito y satisfactoriamente con otros, los valores y conocimientos deben ser compartidos, pues cuando esos aspectos no se comparten, pueden surgir conflictos y las relaciones entre la gente pueden verse afectadas. Más aún, si no abordamos los conflictos y tratamos de dialogar con la otra parte para conocer porqué se actúa de una determinada forma. Por regla general, ante un problema de comunicación, se tiende a pensar que la causa es la acción deliberadamente malintencionada de alguien, en lugar de pensar que todo se debe a una mala interpretación o a actuaciones culturales diferentes.

Dado que desde pequeños se nos han transmitido unas enseñanzas sobre cómo se debe actuar y lo que está bien o mal, cuando alguien actúa de forma diferente, tendemos a pensar que esa persona es inferior a nosotros por no saber comportarse como nosotros creemos que debe hacerlo. No nos paramos a pensar que las claves culturales en las que esa persona se

desenvuelve habitualmente son diferentes a las nuestras. Es complejo comprender los modelos que constituyen otra cultura y apreciar lo bien que funcionan esos modelos para la gente que los ha estado utilizando siempre. Por ello, y con el objetivo de evitar el rechazo de aquello que no se conoce, es preciso fomentar la comunicación entre culturas, pues esto nos ayudará a conocerlas y a valorarlas.

4.6. La inmigración y la convivencia entre culturas en el ámbito escolar

La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Echeita y Ainscow, 2011:32)

Tal y como venimos comentando desde el principio, los centros educativos son un reflejo de la sociedad. Por tanto, la inmigración que se encuentra en la sociedad también influye en la escuela, pues los hijos y las hijas de esas personas inmigrantes se forman en la misma, lo que hace que el profesorado deba plantearse nuevas formas de trabajo para evitar posibles situaciones de discriminación o de desventaja. Además, partimos de la idea de que al aumentar la diversidad cultural en los centros educativos, posiblemente también aumenten los conflictos, no porque las minorías sean problemáticas o conflictivas, sino más bien por el hecho de que la mayoría de conflictos se producen en la convivencia de personas diferentes con formas diferentes de pensar o actuar, más cuando las personas no son conocedoras de esas diferencias o cuando desde el mismo centro educativo la diversidad se vivencia como un problema. Tal y como indica García Fernández (2005:185):

La institución escolar es el primer lugar donde se nombran las diferencias. Si desde ella la diversidad es percibida como “un problema que hay que resolver” contribuirá a la construcción y legitimación social de la alteridad, confundiendo la diversidad con la desigualdad o como la relación entre lo “normal” y lo patológico o excepcional. Esta simplificación acientífica, mediante el etiquetado, favorece la exclusión

y la segregación de determinados alumnos y alumnas a través de actuaciones específicas para los diferentes grupos considerados “problemáticos”.

Los centros educativos son los únicos espacios en los que se produce un contacto obligatorio entre personas autóctonas y extranjeras. Precisamente es por ese motivo por el que la escuela, ya sea de carácter público, privado o concertado, debe trabajar para que ese contacto se realice de forma satisfactoria y constructiva. No obstante, es preciso dejar constancia que ese intercambio entre distintas culturas se da de forma desigual en función de la titularidad del centro educativo. Hoy en día parece como si la responsabilidad de escolarizar a alumnado inmigrante fuera únicamente de los centros educativos públicos. De esta forma, nos encontramos con una alta concentración de alumnado inmigrante en centros de zonas y barrios caracterizados por la precariedad laboral, la escasez de recursos o las deficientes infraestructuras, lo que facilita una clara distinción entre centros de primera clase (normalmente, privados o concertado, asociados a una enseñanza de calidad o de élites) y los de segunda clase (centros públicos donde lo que prima es la diversidad y que en determinadas ocasiones llegan a convertirse en verdaderos guetos).

A pesar de que son los centros con alto porcentaje de inmigración aquellos que se asocian a una educación de segunda clase, y por ello, muchos padres y madres evitan en la medida de lo posible escolarizar a sus hijos en estos centros, lo cierto es que en ellos encontramos el lugar idóneo para fomentar relaciones interpersonales y grupales respetuosas con las diferencias, pues la presencia de esa riqueza cultural, lejos de ser un problema, puede ser una gran oportunidad. Los problemas principales en este sentido son, a nuestro modo de ver, principalmente dos, por un lado la falsa relación entre inmigración y delincuencia o analfabetismo y, por otro lado, el hecho de que no todos los profesionales de la educación saben cómo aprovechar esa diversidad para convertirla en una fortaleza en lugar de en una debilidad. Es frecuente encontrarnos con profesionales que rehúyen esa diversidad precisamente porque no han recibido la formación oportuna para abordarla y también con

profesionales que, a pesar de no huir de la situación, tampoco saben hacerla frente de forma adecuada. Habitualmente se trabaja con el objetivo de lograr la diversidad cultural en sí misma, dejando de lado la tan necesaria identificación de (y desmitificación) de los prejuicios sobre las minorías. En palabras de Carbonell (1999: 110) el punto de partida de la educación que necesitamos “no debe ser el respeto a la diversidad o el culto a la virtud de la tolerancia; siempre y en todo caso el núcleo central y recurrente del discurso debe ser, simplemente, el hecho de ser iguales en dignidad y derechos”.

El logro de una sociedad intercultural cohesionada pasa, en parte, porque en las escuelas se construyan relaciones desde la cooperación y se reconozca y respete la diversidad, dejando a un lado todo tipo de exclusión y homogeneización del alumnado, situación a la que es difícil llegar a pesar de los avances conseguidos en los últimos años. La escuela debe educar para la ciudadanía y la igualdad. No obstante, no siempre ocurre así. Tal y como indica Gómez Lara (2004) y el resto del Colectivo Amani, en la práctica educativa nos encontramos diferentes modelos a la hora de abordar la diversidad cultural, los cuales nos pueden servir para conocer cómo se está gestionando la multiculturalidad en la escuela. Los más llamativos son los siguientes:

- Uno de ellos plantea la necesidad de atender a la diversidad cultural haciendo hincapié en la atención prestada al alumnado diferente, que la mayor parte de las veces se piensan como problemáticos. Bajo esa visión, el profesorado vive la diversidad como una carga para la que no está preparado.
- Otro de los modelos es el que considera que todo el alumnado es diferente y que todas las personas deben ser iguales.
- Y el último modelo es el que engloba al profesorado que considerando que su alumnado es diverso, tratan de dar un tratamiento diferenciado a cada persona. En este caso, se promueve la desaparición de los elementos del entorno que provocan desigualdad.

Si reflexionamos sobre el primer modelo y observamos la situación de algunas aulas y el pensamiento de su profesorado, podemos ser conscientes de cómo en ocasiones, simplemente porque un alumno sea inmigrante, se da por hecho que tiene determinados déficit que hay que compensar, lo que supondrá un exceso de dedicación. De hecho, según la investigación llevada a cabo por el Colectivo IOÉ (2007: 46), el discurso más extendido entre el profesorado (sea cual sea su actitud hacia la inmigración) es que los y las inmigrantes son un problema a paliar, pues “su presencia en los centros altera la marcha normal de los mismos y dificulta el trabajo del profesorado”. Del mismo modo, se tiende a pensar que el alumnado procedente de otros países deteriora la calidad de la enseñanza. Esta visión del alumnado inmigrante como un problema a resolver deriva en un etiquetaje hacia este tipo de alumnado que difícilmente podrá eliminarse. Además, esa etiqueta puede verse agravada por la diferencia en los rasgos físicos y porque la incorporación del alumnado extranjero a las aulas puede producirse en cualquier momento, no únicamente a principio de curso, como ocurre con el resto del alumnado.

Precisamente una de las consecuencias de ese tipo de modelo, en el cual el alumnado inmigrante (o simplemente diferente) se plantea como un problema, es el etiquetaje que se sufre y que, de una manera u otra, incide en el rendimiento escolar y en la convivencia en las aulas. Podemos relacionar lo que ocurre en estos casos con el conocido efecto Pigmalión, según el cual las creencias y expectativas de una persona respecto a otra afectan de tal manera a su conducta que tienden a confirmarse, es decir, cuando el profesorado formula expectativas acerca del comportamiento en clase del alumnado “diferente”, tienden a tratarlos de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas y ese alumnado (al ser tratado de un modo distinto), responde de la manera esperada, no de la forma en la que respondería en circunstancias normales. Tal como indican Gairín e Iglesias (2008: 242) “la actitud del docente es un elemento básico y prioritario, pues refleja y es portadora de modelos de relación, influyendo en la percepción del alumno y en la construcción de los vínculos emocionales que se desarrollan”.

Posiblemente esa sea una de las explicaciones que podemos encontrar a que estudiantes brillantes en algunos contextos no lo sean tanto en otros en los que son considerados “inferiores” al resto:

Son escasísimos los gitanos o inmigrantes – aunque dentro de este colectivo hay una gran diversidad- que llegan a la universidad o a la secundaria post-obligatoria. En Suecia, por ejemplo, se considera a la minoría finlandesa inferior: la tasa de fracaso de niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alta. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde son considerados inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito. (Feito, 2010: 68).

Evidentemente, son muchos los factores que pueden influir en ese cambio de rendimiento, por ejemplo, la diversa estructura de las escuelas, el encontrarse fuera del entorno habitual... pero creemos firmemente que uno de ellos son las expectativas depositadas en el alumnado. En ocasiones se piensa que el alumnado procedente de otros países tiene determinados déficit y que la escuela no puede hacer nada:

Un sector importante del profesorado percibe a los alumnos pertenecientes a minorías desde el prisma del déficit: piensa que los problemas de estos alumnos tienen su origen fuera del centro educativo y escapan por completo a sus posibilidades de intervención y que las culturas de origen suponen una perturbación y distorsión del proceso de integración escolar y social. (Besalú, 2004: 51).

A pesar de que hoy en día se defiende el concepto de atención a la diversidad y el hecho de que cada persona debe desarrollarse integralmente, potenciando especialmente sus habilidades y destrezas, el segundo modelo que hemos nombrado también lo encontramos en multitud de ocasiones. Hoy en día se insiste en presentar la escuela como un espacio en el cual las distintas culturas dialogan y se respetan, pero todavía sigue teniendo un amplio carácter homogeneizador que atenta contra el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, nos parecen significativas las palabras de una profesora que supuestamente reivindica el papel no discriminatorio de la escuela: “porque el chador es algo más que un piercing, que un tatuaje o que un pañuelo en la cabeza, es algo más, significa un paso más a una invasión que tenemos”

(Colectivo IOÉ, 2007: 56). Como puede verse, aunque en ocasiones nos creamos defensores de la más absoluta convivencia cultural, no siempre transmitimos lo mismo a través de nuestras palabras o nuestros actos. Precisamente, es ahí donde se encuentra uno de los principales problemas de la escuela, pues el alumnado aprende de todo lo que ve, siente y escucha.

Aunque han sido varios los intentos por adaptar la escuela a la diversidad, en ella se siguen enseñando y aprendiendo unos conocimientos iguales para todos que dejan al margen las características de los distintos grupos. Normalmente, **la escolarización del alumnado extranjero comienza con el cambio de identidad** para adaptarse a la escuela de acogida o en palabras de Arcas (2004: 25) “la integración se ha entendido como un proceso de asimilación del <<diferente>> y no como una forma de convivencia basada en el conocimiento y respeto hacia las diferencias culturales”. Desde nuestro punto de vista, eso es un error si a lo que aspiramos es a tener una escuela inclusiva, que sirva para aprender de y con la diversidad, pues el reconocimiento de la diversidad está bastante alejado de la “compensación de déficits”, de la transmisión de un currículum uniforme (basado en la desvalorización de la cultura de origen) y de la escolarización en aulas separadas. En realidad, la forma de llevar a la práctica la dimensión intercultural es incorporando “el pluralismo cultural de nuestra sociedad y los valores interculturales en la planificación y práctica educativa. Se trata de construir una cultura común que incorpore lo mejor de cada uno de los miembros de la comunidad”. (García, García y Moreno, 2012: 28)

Tal y como comentábamos anteriormente, a pesar de que todavía estamos muy alejados de lo que sería una situación ideal en cuanto a la convivencia intercultural se refiere, han sido varios los intentos que se han realizado en este sentido desde que se publicó la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. A continuación mencionamos algunos de ellos:

1966, ONU. Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales	Art. 13. Favorecer la comprensión entre todos los grupos raciales, sociales o étnicos. Debe fomentarse la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.
1978. Constitución Española	Art. 14 y 9.2.- Principios de igualdad formal e igualdad social.
1980. Ley Orgánica de 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa	Garantiza el derecho al alumnado a recibir enseñanza de sus respectivas religiones.
1983. RRDD 1174/1983 de 27 de Abril sobre Educación Compensatoria	Programa de educación compensatoria en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente.
1989, ONU. Convención de los Derechos Humanos del Niño	Art. 28. Derecho a la educación obligatoria sin distinciones basadas en el origen nacional, étnico o racial.
1990. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas. Entre sus fines educativos: conocimiento de las culturas propias de los alumnos.
1993. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes	Reafirma la garantía de escolarización de niños que se encuentran en “situaciones sociales o culturales desfavorecidas
1996. RRDD 299/1996 de 28 de Febrero de Orden de las Acciones dirigidas a la Compensación de desigualdades en educación.	Menciona explícitamente a las “minorías étnicas” o culturales en situaciones sociales de desventaja (art 3.b) y se propone mantener y difundir las culturas y

(Complementa al RRDD anterior sobre Educación Compensatoria)	lenguas propias de esos grupos, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado (art.10.2), así como contrarrestar los procesos de exclusión social, favoreciendo actitudes de comunicación y respeto mutuo (art. 4.2 y 4.3)
2000. Ley Orgánica 4/2000 del 11 de enero de los derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000)	Art. 9.4. Derecho y deber de los inmigrantes a la educación básica y a las condiciones para la educación post-obligatoria. “Recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto su identidad cultural.
2002. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de la Calidad Educativa (LOCE)	Reafirma la educación obligatoria para todos en igualdad de condiciones, aludiendo expresamente al alumnado inmigrante.
2006. Ley Orgánica 3/2006 de 3 de Mayo, de Educación (LOE)	Compensación de Desigualdades en la educación. Principio: “el hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio de derecho a la educación desarrollando acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos, y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, o de otra índole”.

(Adaptado de Rodríguez, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias y Lago, 2011).

A la anterior tabla habría que añadir que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no modifica el artículo 80⁹, referido a la “Compensación de las desigualdades en educación”, por lo que se entiende que se seguirá trabajando en la misma línea. Además, en el artículo 1 se sigue incluyendo como uno de los principios y fines de la educación el de la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades.

Aunque en la tabla anterior consideramos los programas de Educación Compensatoria como un esfuerzo para lograr la convivencia intercultural, es preciso puntualizar que este tipo de actuaciones son un “arma de doble filo”, pues caracterizan a sus destinatarios en función de sus carencias, no de sus potencialidades. En esta línea de pensamiento se encuentra Gairín (2004: 289), quien afirma que hasta ahora “las respuestas ante la interculturalidad se han situado como acciones compensatorias, cuyo rigor es la asociación de diferencias prioritarias a una situación de privación cultural, partiendo de una visión precipitada de los potenciales de los estudiantes desfavorecidos y de una infravaloración cultural”, siendo urgente acoger “situaciones de enseñanza-aprendizaje con mayores niveles de diversificación y potenciación de actitudes de respeto y colaboración (Gairín, 2004: 319). Del mismo modo, también existen “luces y sombras” en las distintas legislaciones, por ejemplo, la LOCE:

Presenta a este alumnado como un lastre para el sistema y extiende la sospecha de que espontáneamente no siempre respetarán sus valores básicos; se prevé la posibilidad de establecer aulas específicas para inmigrantes, en principio sólo para un periodo inicial; y se suprime toda referencia respecto a la responsabilidad de las administraciones para garantizar la formación del profesorado para la atención educativa de este alumnado. (Colectivo IOÉ, 2007: 65).

⁹En él se indica que, las Administraciones Públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.

Del mismo modo, el Colectivo IOÉ (2007:66), nos hace partícipes de otra discriminación al afirmar lo siguiente:

Además, en los últimos años también se han prodigado algunas declaraciones de responsables institucionales poniendo el acento en las “aspiraciones diferenciales” de los inmigrantes: estos vendrían a España buscando empleo, no formación; por tanto, el sistema no debe preocuparse más que por derivarlos adecuadamente hacia el mercado de trabajo, limitándose a ofrecerles una escolarización básica y poco exigente.

Si es fundamental una actitud positiva hacia la inmigración y sus aspiraciones en todos los sectores de la población, aún lo es más en el profesorado, ya que “los profesores son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase” (Rojas, 2003: 72). Precisamente por eso, hoy en día, todas las comunidades autónomas ofrecen formación permanente para el profesorado respecto a la educación intercultural. Sin embargo, esa formación no es suficiente ni está generalizada, pues a pesar de ser ofrecida, es una formación que no es obligatoria, por lo que en la mayoría de las ocasiones, el profesorado que accede a esa formación es el que ya está sensibilizado al respecto.

Además, no podemos olvidarnos de la carencia de formación de base ante la que nos encontramos. En una investigación llevada a cabo hace algunos años en Cataluña (Garreta y Llevot, 2003: 71), un 57,7% del profesorado admitió no tener ninguna formación relativa a la diversidad cultural, el 40,3% reconoció poseerla en un nivel básico y únicamente un 2% afirmaba tener una mejor preparación, gracias a algún tipo de postgrado o curso específico. Podríamos pensar que quizá las cosas han cambiado desde entonces y que en estos momentos es posible que el profesorado esté mejor preparado a este respecto, pero con posterioridad a esa investigación han sido diversas las investigaciones que han advertido sobre esa falta de formación. En esta línea, García y Goenechea (2009: 99) afirman que:

Los profesores que actualmente ejercen en el sistema educativo español no han sido formados, en general, para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea. Existe un importante déficit de formación en buena parte del profesorado en temas relacionados con la Educación Intercultural. Esta carencia se extiende desde la formación inicial (universitaria) hasta la permanente (en ejercicio).

De la misma forma, García, Moreno y Salguero (2014: 166), comentan “la realidad muestra que los planes de formación inicial del profesorado no contemplan apenas la educación intercultural y siguen anclados en un concepto de atención a la diversidad en la que son los “otros” los diversos, entendiendo por otros al alumnado extranjero, de compensatoria o los denominados con necesidades educativas especiales”. Además, al recibir poca o ninguna formación inicial en materia de educación intercultural, el profesorado tiende a formarse a partir de su propia experiencia y a través del ensayo-error.

Podríamos pensar que es probable que la formación que se no se recibe de manera inicial, puede suplirse con la formación continua o permanente. No obstante, tal como indicaban arriba García y Goenechea (2009), esa carencia sigue existiendo después de finalizar la formación obligatoria para ser profesor.

La falta de formación es un grave problema, pues difícilmente alguien puede enseñar o transmitir algo en lo que no ha sido formado, por muy buena que sea su voluntad. En este sentido nos encontramos de acuerdo con Essomba (2006: 43), para quien es una prioridad absoluta el construir conocimiento acerca de la interculturalidad como medio para lograr proyectos interculturales en los centros educativos:

Aquellos docentes que cuentan con un marco conceptual definido e integrado en su conocimiento sobre interculturalidad, resultan más competentes a la hora de planificar, desarrollar y evaluar planes, programas y programas y proyectos de educación intercultural. A su vez, aquellos docentes que no disponen de un marco de categorías y principios al respecto, adolecen de falta de competencia para generar procesos socioeducativos que respondan a los fines esenciales de la educación intercultural.

De todos modos, es preciso insistir en que, además de la falta de formación, el problema es también la poca pertinencia de mucha de la

formación ofertada, pues un porcentaje significativo de docentes que sí que ha recibido formación sobre interculturalidad y diversidad cultural en el ámbito educativo expresan que la formación recibida ha sido muy teórica y de poca utilidad para la práctica diaria (Jordán, 2006). Por tanto, nos encontramos ante profesores que o no han recibido formación en este sentido o que, a pesar de haberla recibido, no se sienten preparados para enseñar en contextos educativos multiculturales, por haber estado esa formación poco adaptada a sus intereses reales y estar alejada de la problemática real o por haber tenido un carácter excesivamente teórico y nada emocional, base fundamental de toda formación de este tipo, pues en ella debe primar el autoconocimiento, el trabajo en equipo y la actitud reflexiva.

Concretamente, con respecto al futuro profesorado de infantil y primaria, es preciso destacar que en sus planes de estudio no existen casi asignaturas específicas que traten el tema de la diversidad cultural y, en los casos en los que existen, se trata de asignaturas optativas, no obligatorias, por lo que no se puede asegurar que todos los futuros profesores reciban esa formación de “obligado” cumplimiento.

Quizá en la base de esa carencia de formación se encuentre la idea bastante extendida de que en las primeras etapas el trabajo del profesorado en un marco de igualdad y de respeto a la diversidad no supone dificultad alguna o que no es necesario porque los niños y las niñas a esas edades no son racistas.

Respecto al profesorado de Educación Secundaria, no debemos olvidar que tienen una amplia carencia de formación pedagógica, por lo que difícilmente abordarán de forma amplia en su formación lo que la diversidad cultural implica dentro y fuera del aula, a no ser, claro está, que su formación técnica previa esté relacionada con este aspecto.

Se hace imprescindible transmitir a todos los profesiones de la educación, la importancia que la educación intercultural tiene en nuestros días. E igual de imprescindible es formar en sus principios:

- La defensa de la igualdad, el respeto y la tolerancia.
- La valoración de la diversidad cultural y la lucha contra el racismo, los prejuicios y la discriminación.
- La visión del conflicto como algo positivo.
- La revisión del currículum, eliminando el etnocentrismo.
- La atención al alumnado que no domina la lengua de acogida.
- La participación de todo el alumnado y sus familias en el centro.
- La capacitación de toda la comunidad educativa para trabajar con la diversidad y con los conflictos derivados de la misma.

Por tanto, se hace necesario formar adecuadamente al profesorado para poder trabajar en entornos cada vez más diversos, pues de esa formación dependerá la atención que se preste a todo el alumnado y podrá intervenir para lograr una gestión positiva de los conflictos y para atajar los prejuicios y los estereotipos, que tienen gran presencia en el ámbito escolar.

Según indican García, García y Moreno (2012), los prejuicios y estereotipos son un obstáculo en la comunicación intercultural y para poder atajarlos debemos fomentar la apertura hacia el otro mediante algunas estrategias eficaces:

- Estructurar las escuelas de forma que promuevan la interacción entre iguales.
- Adoptar un enfoque cooperativo de aprendizaje y enseñanza.
- Asignar tareas dentro de los grupos para fomentar la responsabilidad.
- Fomentar la autonomía personal y la autorregulación del aprendizaje y de la conducta.
- Realizar dinámicas y simulaciones de cambio de roles.
- Proponer debates sobre dilemas éticos.

No obstante, insistimos en que para que esas estrategias puedan llevarse a la práctica y tener los efectos deseados, es preciso que las personas que estén al frente de los grupos estén correctamente capacitadas en ellas.

Además, esa formación no debe limitarse a las personas que tienen interés por la temática, pues son las que menos la necesitan, ni a los centros con alta presencia de alumnos extranjeros, ya que tarde o temprano todos los alumnos y las alumnas se encontrarán en espacios culturalmente diversos y deben estar preparados para convivir con personas “diferentes” a ellos y ellas. Besalú (2002: 74) lo expresa de la siguiente forma:

Quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnos inmigrantes extranjeros, sino aquéllos que no los tienen, pues sus alumnos, en principio, serán los más competentes e ignorantes a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar sus vistas. Porque no se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales en presencia, sino que el problema nuclear es el de la representatividad cultural del currículum común; en el fondo un problema de igualdad de oportunidades.

Por otra parte, no podemos terminar este apartado sin hacer mención a una pregunta que se nos plantea a la hora de abordar este trabajo: ¿el incremento en el número de estudiantes inmigrantes en los centros puede estar asociado al incremento de la violencia escolar? Con esta pregunta no queremos sugerir que los estudiantes inmigrantes sean más violentos, pero si reflexionar sobre la posibilidad de que gran parte de los conflictos que se producen entre diferentes culturas que habitan un mismo espacio estén relacionados con el hecho de que cada grupo social trate de mantener su identidad cultural, lo que puede generar conflictos, que si no son bien gestionados pueden desencadenar en violencia, tal y como vimos en las anteriores páginas de este trabajo. Por ello, nos surge una nueva pregunta: ¿Se encuentra nuestro profesorado capacitado para atajar este tipo de conflictos?

4.7. Retos y beneficios de los centros educativos ante la diversidad cultural

Los centros educativos tienen por delante el difícil reto de enseñar al alumnado a reflexionar sobre la ideología desde la que construimos nuestros discursos, pues únicamente la actitud crítica y reflexiva nos ayudará a romper

con la discriminación y las ideas estereotipadas. Es preciso mostrar al alumnado no solo la cara amarga de la inmigración y de la diversidad cultural, sino también el enriquecimiento que producen en cada uno de nosotros y, por tanto, en la cultura del país de acogida.

Gracias al conocimiento de otras culturas, el alumnado puede obtener múltiples beneficios:

- Apertura de mente y creatividad: Capacidad para apreciar distintas actitudes, opiniones, estilos de vida, valores... y para pensar creativamente, lo cual se manifiesta en la habilidad para ver las cosas, los acontecimientos y los valores comunes desde una nueva perspectiva y para generar ideas y soluciones innovadoras.
- Crecimiento personal y madurez: Mejor entendimiento de uno mismo y de la propia cultura.
- Adaptabilidad: Capacidad para cambiar patrones de conducta y opiniones en función de la situación o del lugar en el que nos encontremos. Se asumen mejor las circunstancias sociales cambiantes y se es más flexible.
- Pensamiento crítico: Predisposición para ser escéptico ante los estereotipos, las ideas preconcebidas... renunciando a aceptar las apariencias superficiales.
- Aumento de la preocupación y la sensibilidad hacia los otros: la persona es capaz de empatizar, de ponerse en el lugar del otro. Valoran la diversidad humana.
- Concienciación y valoración del país natal y de su cultura: Entendimiento y comprensión de los aspectos positivos y negativos del país origen y de la propia cultura.
- Entendimiento de otras culturas, concienciación y valoración del país y la cultura anfitrionas: Interés en aprender de otras personas y culturas; capacidad para aceptar y entender sus diferencias.
- Comunicación con otros: Capacidad para entender y ser entendido por otros y para interactuar socialmente.

- Concienciación ante los asuntos globales (conciencia internacional): El aprendizaje intercultural ayuda a que la gente comprenda el mundo como una comunidad global y capacidad para establecer relaciones de empatía con personas de diferentes países. reconozca que el mundo es una gran comunidad. De esta forma, se amplía el interés y la preocupación por los problemas mundiales, se es más consciente de las conexiones mundiales y se aumenta el compromiso en la búsqueda de soluciones a los problemas mundiales.
- Visión de oportunidades: Reconocer el amplio espectro de oportunidades que están disponibles y motivación para responder positivamente a las mismas.

Por tanto, las ventajas de la relación intercultural son evidentes y es preciso ayudar al alumnado a ser consciente de las mismas, para que de esta forma se produzca un menor rechazo a lo diferente.

No obstante, además se debe preparar al alumnado para superar con éxito los conflictos que se producen al enfrentarnos con una realidad diferente a la nuestra, pues no podemos olvidarnos de que esos conflictos son inevitables y necesarios.

Síntesis de los aspectos abordados

En el cuarto capítulo hemos comenzado definiendo lo que son la cultura y la identidad cultural, pues en parte determinan muchas de las actuaciones, pensamientos y aspiraciones de las personas y son las que hacen que nos identifiquemos con nuestro grupo cultural de referencia a la vez que marcan determinadas diferencias (y a veces, conflictos) entre las personas de diferentes localizaciones. La definición de esos términos nos ha dado pie a tratar los distintos tipos de actuaciones que pueden darse ante la presencia de personas de diferentes culturas en un mismo espacio, destacando por encima de todas ellas la interculturalidad, al pretender fomentar la convivencia desde la

diversidad, la solidaridad y la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio.

El cuarto capítulo también nos ha servido para reflexionar sobre el rechazo y las agresiones que sufren las personas inmigrantes en la sociedad, debido muchas veces al desconocimiento, los miedos, las creencias estereotipadas y los prejuicios, que suelen estar muy presentes en nuestro entorno más cercano y en nuestro proceso de socialización. Precisamente ha sido ese rechazo el que nos ha llevado a abordar la importancia que la comunicación tiene para facilitar el conocimiento de otras culturas, evitar malos entendidos y relacionarse con éxito y satisfactoriamente con otras personas.

Por último, pero no por ello menos importante, hemos analizado la inmigración y la convivencia entre culturas en el ámbito escolar, pues muchas veces al aumentar la diversidad cultural en los centros educativos, también aumentan los conflictos, sobre todo cuando la diversidad es percibida como un problema que hay que resolver. En este apartado, hemos analizado las diferentes formas en las que podemos abordar la diversidad cultural en la práctica educativa y hemos repasado los diversos intentos que ha habido por mejorar la convivencia intercultural desde que se publicó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Mención especial ha recibido la formación del profesorado en relación a la educación intercultural, llegando a la conclusión de que además de existir una falta de formación en ese sentido, también nos enfrentamos a la poca pertinencia y utilidad de mucha de la formación ofertada.

5. OTROS TIPOS DE VIOLENCIA

Hasta el momento, hemos abordado la violencia en términos generales y la violencia en el ámbito escolar, además de hacer mención expresa a la violencia referida a los inmigrantes y a las mujeres. Sin duda, existen muchos más tipos de violencia y son muchos más los ámbitos donde se ejerce. Sería objeto de otro tipo de trabajo analizar cada tipo de violencia existente y cada uno de los ámbitos en los que puede producirse, por ello no vamos a analizar todos en este trabajo, pero sí queremos mencionar y revisar brevemente aquella violencia más relacionada con la infancia y la juventud, que es con quien el profesorado de las etapas de Infantil y Primaria (objeto prioritario de nuestro estudio) va a trabajar. Por ello, no podemos pasar por alto la violencia que ejercen niños, niñas y adolescentes contra los adultos que tienen más cerca (progenitores y profesorado) ni aquella que está relacionada con las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y con los medios de comunicación social, pues ambos forman parte de la vida diaria de jóvenes y adolescentes.

5.1. La violencia invertida

La "violencia invertida" o "violencia filio-parental", es "el conjunto de conductas reiteradas de agresiones física (golpes, empujones, arrojar objetos),

verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados), dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar". (Pereira, 2006:7-8). Este tipo de violencia está relacionada con los términos "síndrome del emperador", "hijo dictador" o "hijo tirano", más conocidos hoy en día al ser utilizados por psicólogos expertos como Javier Urra o Vicente Garrido, y puede llegar hasta el final más extremo de todos: el del asesinato, como es el caso de José Rabadán, más conocido como el "asesino de la katana"¹⁰.

De acuerdo con Moreno (2005), los agresores son por lo general adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, con especial densidad porcentual entre los 15 y los 17, aunque también existen casos más precoces (de 7 o menos años). No obstante, hemos de tener presente que todos estos casos no comienzan con una agresión física, sino que es una violencia que crece progresivamente, comenzando habitualmente con insultos y descalificaciones, que al cabo de un tiempo pasan a amenazas y ruptura de objetos, y más tarde a agresiones físicas (cuando la persona se siente más fuerte físicamente). Posiblemente en la base de estas conductas agresivas se encuentren otras que parecen tan inocentes como la que muestra Urra (2010: 1):

Hay niños de 7 años, y menos, que dan puntapiés a las madres y éstas dicen «no se hace» mientras sonríen, o que estrellan en el suelo el bocadillo que le han preparado y, posteriormente, le compran un bollo.

Normalmente, este tipo de comportamientos agresivos buscan lograr el poder y la dominación, a la vez que conseguir determinados objetivos (obtener más dinero o más objetos materiales, llegar a casa a una determinada hora...) y, aunque en ocasiones se han asociado únicamente a contextos deprimidos, hoy en día los podemos encontrar en cualquier estrato social.

¹⁰ Asesinó a sus progenitores y a su hermana en el año 2000.

Tal y como venimos afirmando, la violencia no es ningún fenómeno nuevo. No obstante, revisando los datos de la Fiscalía General del Estado, vemos que ha aumentado significativamente en los últimos años.

Siguiendo a Barbolla, Masa y Díaz (2011) podemos resumir algunos aspectos destacados de este tipo de violencia:

- Es un fenómeno importante, aunque minoritario: el 0,36% de los jóvenes tienen este comportamiento.
- La adopción plantea una posición de riesgo para los padres/madres adoptantes. Los hijos adoptados tienen la probabilidad de agredir a sus padres adoptivos en un 33% más que aquellos que son hijos biológicos. En estos casos, la no vinculación de sangre puede ser empleada como excusa para la agresión.
- A raíz de los resultados obtenidos, la monoparentalidad se considera "elemento desestabilizador" de las relaciones intradomésticas.
- Existe equidad de género, no es una violencia más ejercida por chicos que por chicas, como equivocadamente tiende a pensarse, sino que hay bastante equilibrio entre el número de chicos y chicas agresores. No obstante, existe una diferenciación entre sexos: los chicos tienden a actuar más de puertas para afuera, mientras que las chicas lo hacen más de puertas para adentro.
- No existe un único motivo generador de este tipo de violencia, sino que estamos ante un fenómeno multicausal, altamente relacionado con el no haber escuchado nunca un "no", la recreación de "paraísos terrenales", la apropiación por parte de los hijos e hijas de las decisiones y actos correspondientes a los adultos, la continuada exigencia/presión por parte de los progenitores, en definitiva, con la excesiva permisividad o el excesivo autoritarismo. Otros denominadores comunes en los casos de violencia invertida son:
 - El reparto de papeles entre géneros a modo de tradición parece estar en el origen de este tipo de agresiones. La

víctima casi siempre es la madre que se desenvuelve en espacios domésticos.

- Este tipo de violencia está unida al consumo de drogas no permitidas.
- La desestructuración familiar, la incomunicación filio-paternal, las dificultades económicas, el uso del desahogo económico para suplir la ausencia de tiempo compartido con hijos e hijas, la violencia sufrida u observada... pueden arrastrar a la violencia invertida.

Para mostrar la gravedad de algunos actos de violencia invertida, no solo consistentes en malas palabras o faltas de respeto continuadas, tomamos uno de los casos que analizan Barbolla, Masa y Díaz (2011: 78). Se trata del testimonio de Amanda, una joven de 14 años "de rostro aniñado y cuerpo menudo" que, por orden judicial, se encuentra alejada de su hogar familiar e ingresada en un piso tutelado para su reeducación tras agredir a su madre:

... la tenía a toda hostia y vino mi madre y me bajó un poco la música porque ella estaba trabajando y yo la ponía otra vez alta y ella la bajaba y ya una vez vino y me arrancó los altavoces del ordenador (...) y pos empecé a insultarla, a empujarla y claro, pues ya de ahí a pegarla tortazos, patás, a empujarla por las escaleras, le di con el machao de los ajos...

Como puede verse, ante lo que Amanda considera una ofensa, despliega todos los recursos físicos y materiales que tiene a su alcance para castigar a su madre. Nos encontramos ante un testimonio verdaderamente cruel, que se complementa con otro de la misma adolescente". (Barbolla, Masa y Díaz, 2011: 79), en el que nos muestra el poder que experimentó ante la indefensión de su madre, que trataba por todos los medios de obtener ayuda:

... quería llamar a mi padre, la arranqué el teléfono y vamos... intentaba abrir la puerta pa pedir ayuda y yo no la dejaba, yo la cerraba la puerta, la insultaba, la tiraba de los pelos, la tiraba al suelo, le tiraba cojines, vamos..., todo.

Nos encontramos, por tanto, ante una conducta que no tiene su raíz en lo biológico y que requiere que la actuación con estos jóvenes violentos se

realice cuanto antes para que sea más eficaz. Es fundamental que se realicen correcciones desde el momento en el que aparece la primera conducta agresiva, pues si no la estaremos reforzando y se entenderá como adecuada por parte del agresor. El siguiente texto (Urra, 2010: 1) nos muestra la idea de una forma muy gráfica:

En la calle, en un aeropuerto, en un parque, se puede ver a un niño pequeño, muy pequeño, que da una bofetada en el rostro que le acerca el abuelo para recibir un beso.

El abuelo retrocede, se sorprende, mira al niño, le sonríe, mira a los padres del niño y observa que la respuesta de -haberla- es ligerísima, casi un susurro de represión.

El niño vuelve a la carga, busca la cara del abuelo para estamparle sus cinco deditos.

Por tanto, es fundamental estar atentos a la detección de estas conductas, tanto en la escuela como en la familia.

Desde la familia es preciso poner límites, enseñar a vivir en sociedad, fomentar la empatía, educar en derechos y deberes, decir “no” cuando sea necesario y dedicar más tiempo y más atenciones a hijos e hijas, lo cual no quiere decir “comprar más cosas” o “dar más dinero o caprichos”.

Por otra parte, es fundamental que exista una coherencia educativa entre la familia y el centro educativo, huyendo en ambos casos tanto de los estilos educativos permisivos, como de los autoritarios, y acercarnos más a un modelo democrático, en el cual la libertad y la independencia sean acordes con la edad y madurez de la persona.

5.2. La violencia al profesorado

Últimamente es bastante frecuente que los Medios de comunicación social nos muestren noticias de agresiones físicas a profesores, u otras, que sin llegar a la agresión física son igual de deplorables: esperar al docente para amedrentarle, insultarle y amenazarle, llevar a cabo amenazas con intimidación (del tipo “te voy a rajar” o “sé dónde vives”), enviar anónimos con amenazas de forma reiterada, difundir rumores falsos, hacer llamadas telefónicas a horas

intempestivas y de forma continuada, lanzar objetos contra su vivienda, mentir y denunciarle por actos que no ha cometido...Posiblemente ese fuera uno de los motivos por los que se aprobaron el Decreto de convivencia y en el curso 2010-11 la Ley de Autoridad (esta última, en algunas autonomías¹¹), que hicieron que algunos docentes se sintieran más respaldados y protegidos al no dejar ese tipo de actos impunes. No obstante, tal y como indica Suárez Valdés (2013: 5) en la Memoria Estatal del Defensor del Profesor, “si la Ley no se aplica en toda su dimensión, deja de tener sentido, ya que vuelve a dejar al profesor inerme ante cualquier situación y todavía, si cabe, mucho más confundido e indefenso”.

Precisamente, es en esa Memoria del Defensor del Profesor (2013: 5) en la que se nos informa de que, en contra de lo que se pudiera pensar, el número de denuncias recibidas (por diferentes motivos) en Primaria se igualan a las recibidas en Secundaria, “especialmente en aquellos aspectos relacionados con la actitud de enfrentamiento, amenazas, desconsideración, denuncias, falsas acusaciones, injurias y falta de respeto que mantienen algunos padres hacia el profesorado”.

Como indica Suárez Valdés (2013: 25) en la Memoria Estatal del Defensor del Profesor:

Esta agresividad desmedida no es patrimonio exclusivo de los cursos superiores, desde los distintos niveles de Infantil y Primaria también nos llegan denuncias en este sentido y aunque los daños físicos causados son menores, no es menos cierto que el profesor se siente indefenso ya que cualquier acto de contención que lleve a cabo para no recibir la agresión: patadas, mordiscos, pellizcos, pinchazos con punzones, etc., es denunciado por los padres alegando que son niños pequeños que no saben lo que hacen.

Concretamente, en el curso 2012-13 en Primaria se recibieron un 40% de denuncias, en Infantil un 8% y en Secundaria un 40%. De las denuncias recibidas, un 6% se debieron a agresiones de alumnos a profesores (entre las

¹¹ En Madrid, Ley 2/2010 del 29 de junio en el BOCM.

que se incluyen la agresión física con daños corporales al profesor, empujones en aulas o pasillos, tirar por las escaleras, dar bofetadas, propinar patadas, tirar al suelo y golpear, escupir, arrojar objetos en la calle, abrir la puerta del coche a la salida con intención de sacar a los profesores del mismo, rodear en la calle con un grupo de amigos para intimidar, agarrar por el cuello, lanzar todo tipo de objetos en clase, intento de atropello, perseguir con intención de pegar....). Además, un 17% de las denuncias estaban relacionadas con el acoso y las amenazas de alumnos, que en la mayoría de ocasiones tienen como origen la exigencia del cumplimiento de las normas: “cuando se producen situaciones de acoso, amenazas e intimidación al profesor es precisamente cuando el profesor cumple con su responsabilidad de mantener dentro del aula el ambiente necesario para el estudio o cuando dentro del centro escolar pretende que se cumplan unas normas básicas de convivencia y respeto” (Suárez Valdés, 2013: 27)

Los anteriores datos nos hacen ver la necesidad de que existan normas de convivencia en los centros y la utilidad de leyes que penalicen las conductas indeseadas y delictivas. En cualquier caso, es preciso insistir en que no basta solo con su existencia, sino que es preciso vigilar que se apliquen, pues sino puede suceder lo que Suárez Valdés (2013: 15) denuncia en la Memoria Estatal del Defensor del Profesor:

Cuando los alumnos comprueban que a pesar de existir un “Decreto de convivencia”, en el centro no se aplica y que sus actuaciones quedan sin sanción alguna, o que sus padres defienden y disculpan sus conductas antisociales, se sienten reforzados y tenderán a repetir sus actuaciones para dejar claro quién es el que controla al grupo.

A pesar de que existan leyes que sirvan para penar las conductas delictivas, es preciso que la Comunidad Educativa se comprometa en el logro de la convivencia para que el acceso a la educación se dé en un clima de respeto. En ese particular, la actuación del profesorado, y más concretamente de los equipos directivos, es determinante, por lo que es preciso formarles para que puedan detectar precozmente cualquier tipo de abuso y puedan intervenir adecuadamente ante él, además de realizar las denuncias oportunas, pues no

debemos olvidarnos de que nos encontramos en entornos educativos y que con la denuncia o la sanción no es suficiente, sino que es preciso realizar una labor educadora y preventiva. Por tanto, debemos insistir también en que las sanciones sean lo más educativas posible, pues ¿de qué le sirve a un alumno cuya familia tiene un poder adquisitivo alto pagar una multa de 100€? ¿Servirá esa multa para que no vuelva a realizar otro acto de ese tipo o le dará la idea de que pagando puede hacer lo que quiera? En cambio, si en lugar de poner una multa económica, ponemos una sanción educativa, es posible que quien ha realizado una agresión se ponga en la piel de la persona agredida, conozca lo que ha supuesto para ella ese hecho y entienda lo que ha podido sentir, lo que ayudará a que no vuelva a repetir una conducta de ese tipo e incluso a que denuncie situaciones parecidas. Pero para ello, también es preciso que todas las personas implicadas estén de acuerdo en las sanciones y eso pasa porque toda la comunidad educativa participe en la elaboración, modificación, aprobación y cumplimiento de las normas de convivencia.

5.3. La violencia en los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación

No hay que olvidar que la violencia domina las sociedades en las que los niños y niñas viven.

Pueden verla en los medios de comunicación. Forma parte de las normas económicas, culturales y sociales que configuran su entorno. Tiene sus raíces en cuestiones como las relaciones de poder asociadas al género, la exclusión, la ausencia de un cuidador primario y ciertas normas sociales que no protegen ni respetan a la infancia. (Monclús y Sabán, 2006:95)

Nos encontramos en la Sociedad de la Información y la Comunicación. Cada vez hacemos un uso mayor (y a edades más tempranas) de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues nos proporcionan información al instante, nos permiten estar en contacto con nuestras personas más preciadas, acceder a múltiples formas de ocio... no obstante, no todo lo aportado por las TIC es siempre positivo ni controlable, en unas ocasiones por la finalidad de la tecnología en sí, en otras por un uso inadecuado de la misma. De esta forma, podemos encontrarnos además de con situaciones de uso abusivo y adicción, con fenómenos como el *ciberbullying*, el *sexting* y el

grooming (cuya base no es nueva, pero que con Internet amplían su incidencia y ámbito de acción) o “simplemente” con acceso a contenidos inapropiados.

Según el estudio realizado por las ONG ACPI (Acción Contra la Pornografía Infantil) y Protégeles para el Defensor del Menor un 38 % de los menores entra en páginas de violencia.

Por otra parte, INTECO (2009: 45) nos informa de que “la edad de inicio a las TIC, y más concretamente a Internet, se produce entre los 10 y 11 años” y de que el acceso diario a Internet aumenta a medida que lo hace la edad del menor. Por supuesto, no todos los usos de Internet y de otras tecnologías tienen porqué venir de la mano de “situaciones de riesgo” para los menores, pero lo preocupante es que cada vez salen a la luz más casos de situaciones amenazadoras para los jóvenes. Y tan preocupante como ello, son algunas de las cifras que nos muestran los estudios, tal es el caso del dato que nos proporciona INTECO (2009: 13): Al preguntar a los menores encuestados “¿Cómo reaccionan ante una situación de riesgo?”, el 85% de ellos no es capaz de dar una respuesta y únicamente el 1% declara expresamente que pediría ayuda a sus padres. En cambio, al preguntárseles a los padres “¿Qué creen que haría su hijo ante una incidencia de seguridad?” más del 30% están seguros de que sus hijos recurrirían a ellos como primera opción. Como decíamos, nos parece un dato preocupante, pues a pesar de que los padres están tranquilos pensando que sus hijos les alertarían, no lo harían, es decir, es posible, que la situación se silencie y nunca nadie sepa nada del abuso que han sufrido.

Igual de preocupantes son las acciones que padres y madres emprenden cuando sus hijos e hijas tienen una incidencia de seguridad. La mayor parte aseguran implantar medidas de tipo físico o técnico (llamar al servicio técnico, instalar un programa antivirus, reiniciar el sistema o formatear el disco duro del ordenador, por ejemplo). En cambio, son muchos menos los que mencionan medidas educativas (diálogo, advertencia o formulación de recomendaciones) y coercitivas (limitación, control de horario o supervisión), lo

que nos muestra que se atiende más a los elementos instalados que a los comportamientos responsables y la educación. (INTECO, 2009: 14).

En cualquier caso, antes de avanzar más, nos gustaría introducir algunos de los fenómenos que comentábamos al inicio de este apartado con el objetivo de analizar las repercusiones que tienen en los escolares. Nos referimos al *ciberbullying* y al *sexting*. En esta ocasión no trataremos el *grooming* al no tratarse de un tipo de violencia ejercida entre iguales, sino al acoso ejercido por un adulto a través de los medios tecnológicos con la finalidad de abusar sexualmente de un menor

5.3.1. Ciberbullying

Siguiendo a Cervera (2009), podemos definir el *ciberbullying* como el acoso que se da por Internet cuando una persona, de forma intencionada o repetida, ejerce su poder o presión sobre otra con ayuda de medios electrónicos y de forma maliciosa. Por tanto, nos encontramos ante este fenómeno cuando una persona insulta, amenaza, humilla, extorsiona o molesta a otra persona mediante cualquier tecnología (Internet, teléfonos móviles u otros). Algunos ejemplos de este tipo de comportamientos son los siguientes:

- Enviar mensajes amenazantes.
- Hacer circular rumores por la red o mediante el uso del teléfono móvil.
- Colgar en Internet imágenes comprometidas o datos delicados.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima donde se incluyen determinada información personal, ya sea veraz o falsa.
- Dejar comentarios ofensivos en la red.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de contactos con desconocidos o de correo basura.
- Usurpar su clave de correo electrónico para leer los mensajes de la otra persona

No obstante, tal y como comenta el Defensor del Menor (2011: 11), "la Comisión Europea viene alertando del incremento y diversificación de las acciones que, bajo la denominación de ciberacoso, definen comportamientos agresivos practicados a través de muy diferentes dispositivos tecnológicos".

A continuación mostramos los datos de algunas investigaciones que nos aportan idea de la magnitud del fenómeno:

- El 11,6% de los adolescentes españoles de entre 12 y 18 años ha sufrido maltrato psicológico a través de la red y un 8,1% lo ha sufrido a través del móvil. (Fundación Pfizer, 2010).
- El 5,9% de los menores españoles usuarios de móvil afirma haber recibido mensajes o llamadas de otros menores metiéndose con él o ella y el 11,5% de ellos ha tenido acceso mediante su móvil a imágenes de peleas con chicos conocidos (INTECO, 2010).

A pesar de la tan extendida idea de que el *ciberbullying* únicamente se produce mediante el ordenador, las cifras anteriores nos muestran que la existencia de amenazas en el uso del teléfono móvil es una realidad, que va unida al cada vez mayor uso (y más temprano) del teléfono móvil.

La relación entre el acoso escolar tradicional (*bullying*) y el ejercido a través de las tecnologías (*ciberbullying*) es bastante estrecha, pues el acoso tradicional puede ser seguido del ejercido a través de las nuevas tecnologías y el *ciberbullying* puede acabar en una situación de *bullying*. No obstante, en el *ciberbullying* en muchas ocasiones nos encontramos con un problema añadido: el hecho de que no siempre sabemos quién es el hostigador, pues la adopción de roles imaginarios es bastante frecuente en el caso de Internet.

Si en ocasiones es difícil detectar la violencia o el acoso entre escolares, aún lo es más detectar fenómenos como el *ciberbullying*, pero qué ocurre si se detectan. En muchos sectores de la población se abre un debate sobre si el profesorado debe inmiscuirse o no, dado que en muchas ocasiones, la violencia a través de las tecnologías se ejerce fuera del espacio y horario escolar. Al respecto, la Ley de Autoridad del Profesor es muy clara al afirmar en

su artículo 10 (referido al incumplimiento de las normas de convivencia) lo siguiente: "podrán ser sancionadas aquellas conductas que, aunque llevadas a cabo fuera del recinto escolar, estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afecten a algún miembro de la comunidad educativa". Así pues, el profesorado puede y debe intervenir ante situaciones de ciberacoso, tengan o no lugar en tiempo o espacio escolar, siempre y cuando afecten a estudiantes del centro. No obstante, la intervención del centro escolar variará en función de las características del acoso, pues nos podemos encontrar diversas situaciones:

- Tanto las víctimas como los acosadores están escolarizados en el centro.
- Únicamente la víctima o el acosador está escolarizado en el centro, pero se conoce la identidad de ambos.
- La víctima está escolarizada en el centro pero el agresor es anónimo.

Otra cuestión, a la que intentaremos responder más adelante, es si el profesorado está preparado para detectar este tipo de situaciones y si en el caso de detectarlas sabe cómo actuar.

De cualquier modo, no podemos terminar este apartado sin dedicar unas palabras a la prevención, tan necesaria en este ámbito. Dada la situación ante la que nos encontramos, se hace imprescindible alfabetizar audiovisual y digitalmente al alumnado, para que pueda adquirir hábitos adecuados de uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Y esa alfabetización pasa por enseñar a "leer de forma crítica" los contenidos que se nos presentan a lo largo del día y a través de diferentes medios. Es importante también destacar que esta alfabetización de la que hablamos debe comenzar cuanto más tempranamente, mejor, pues es la única forma de sembrar buenas prácticas ante determinados riesgos.

Además, para que esa formación pueda darse de la mejor manera posible, es preciso invertir en formación del profesorado en ese sentido, pues

no podemos olvidarnos de que en ocasiones el alumnado está más formado para el uso de las TIC que el propio profesorado, no en vano, son "nativos digitales". No obstante, debemos tener presente que la formación que se proporcione al profesorado deber dar respuesta a sus necesidades, incluyendo no solo capacitación para el uso instrumental de las tecnologías, sino yendo más allá al reflexionar sobre su necesidad, sus peligros, sus virtudes, el mejor uso de las mismas... y haciendo que el profesorado entienda la relación de la juventud con las tecnologías (al no haberse desarrollado con ellas, tiende a no entenderse su "necesidad" y a prohibir o vetar el uso de las mismas). Del mismo modo, los centros educativos han de involucrar a los progenitores en la formación para el uso saludable y razonable de las TIC.

5.3.2. Sexting y "Sextorsión"

Documentándonos en la *web* de Pantallas Amigas, podemos definir el *sexting* como "el envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de teléfonos móviles". Se trata de una práctica en la que los menores, de forma consciente, realizan, o consienten la realización, de una fotografía o vídeo de contenido erótico y la distribuyen o publican de manera voluntaria. Al ser algo que el menor hace bajo su propia voluntad, nos hace pensar que no está percibiendo ningún tipo de amenaza ni es consciente de los riesgos que entraña, precisamente por eso puede generar serios daños en los menores, pues además de perder su privacidad, puede mermar su imagen y honor, hasta encontrarnos de lleno en un caso de *ciberbullying*.

Según el estudio de INTECO y Orange (2010), en España 8 de cada 10 adolescentes de 15 a 16 años posee su propio teléfono móvil, con el que más del 88% hace fotografías, que envía a otras personas (48,2%) y publica en Internet (20,8%). Con estas estadísticas no quiere afirmarse que todos los jóvenes que envían fotografías o que las publican en Internet lo hagan con mala intención ni tampoco que el contenido de esas fotografías sea problemático. De todos modos, existe la posibilidad de que las imágenes

contengan información de carácter personal, lo cual puede suponer una amenaza para la privacidad del menor.

Del mismo modo, se dan muchas situaciones en las cuales una pareja realiza fotografías eróticas de ellos mismos y una vez que la pareja se separa, una de las partes las emplea para "vengarse" de la otra.

Relacionado con el *sexting* podemos encontrar la "sextorsión", que es definida por Pantallas Amigas (2012) como:

El chantaje realizado a partir de la posesión por parte del chantajista de una imagen íntima. La finalidad de este chantaje suele ser la obtención de dinero, el dominio de la voluntad de la víctima o la victimización sexual de la misma (muy común en los casos de internet grooming o de ciberviolencia de género).

De esta manera es posible que fotografías privadas acaben en las manos de terceros, que las utilizarán para "humillar", "ridiculizar" o "chantajear" a los protagonistas.

Aunque son varios los casos que han saltado a la luz y que están relacionados con las imágenes o vídeos sexuales y el chantaje o la humillación, uno de los más conocidos a nivel mundial (precisamente por su difusión a través de Internet y por incluir "sextorsión", *ciberbullying* y violencia fuera de la red) es el caso de Amanda Todd, una chica canadiense de 15 años que fue encontrada muerta un mes después de haber grabado y publicado un vídeo¹² en Youtube en el que denunciaba estar sufriendo *ciberbullying* a raíz de un caso de *sexting*. Amanda mostró sus pechos a través de la *webcam* con 12 años y desde entonces (tras ser previamente chantajeada y no ceder ante el chantaje) la imagen circuló fuera de su control, llegando a familiares, amigos, profesores, compañeros de colegio y desconocidos. A causa de la difusión de la imagen de sus pechos, Amanda tuvo que cambiar varias veces de centro escolar para huir del rechazo social, pero no lo consiguió, pues la imagen

¹² Vídeo titulado "My Story: Struggling, bullying, suicide and self harm" ("Mi historia: lucha, bullying, suicidio y autolesión").

continuaba en la *web*. Incluso en un nuevo centro escolar, Amanda fue golpeada por un grupo de chicos y chicas que, además, grabaron la agresión, lo que derivó en un intento de suicidio por parte de Amanda, que también conocieron quienes la acosaban y que aprovecharon para burlarse de ella en las redes sociales.

En definitiva, como nos hace pensar el caso anterior, nos encontramos ante una posible vía más de violencia escolar.

5.3.3. La violencia en los videojuegos

Desde su creación, el uso de videojuegos no ha hecho sino aumentar y junto con ese aumento en la creación y en el uso, también han surgido voces que se han levantado tanto a favor como en contra de los mismos. Los más optimistas, defienden que tienen grandes virtudes educativas, mientras que los más contrarios a su uso teorizan acerca de los efectos perniciosos que pueden tener sobre los jugadores, no solo debatiendo acerca de la dependencia y el aislamiento social que pueden producir, sino también sobre la posibilidad de que produzcan un aumento de violencia gratuita y de actitudes sexistas y racistas. De acuerdo con este segundo grupo de personas se encuentra Díez Gutiérrez (2007: 127):

Buena parte de los videojuegos que más se están vendiendo actualmente en todo el mundo tienden a potenciar valores contrarios a los que promovemos en la educación: la violencia como estrategia de afrontamiento de los conflictos, la competitividad y el triunfo como metas incuestionables o el menosprecio hacia las personas débiles o diferentes. Se afianza así la socialización en una cultura patriarcal.

Los videojuegos pueden ser considerados agentes socializadores, pues transmiten valores e ideas, que influyen en la conformación de la opinión y en la visión que tenemos sobre la realidad. Por tanto, no existiría ningún problema si los valores e ideas que se transmitieran fueran saludables y permitieran el desarrollo íntegro de la persona. El problema es que ya han sido varios los videojuegos retirados del mercado por los valores no lícitos que transmitían y aún son más los que continúan vendiéndose a pesar de no transmitir

enseñanzas positivas. Díez Gutiérrez (2007: 131), basándose en el análisis de los 250 videojuegos más vendidos, comenta lo siguiente:

Las acciones que predominan en los mismos son no sólo competir (93%), sino también atacar, combatir, agredir, destruir, eliminar, matar (73%). Y los valores, en coherencia con estas acciones, que se ensalzan son la competitividad (72%), vale el que gana (98%), la venganza por encima de justicia (30%), el empleo de la fuerza para conseguir los objetivos (81%), la violencia como estrategia (84%), la exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), la consideración de «los/as otros/as» como mis enemigos (83%). La consecuencia de este modelo de interacción virtual es la primacía de la victoria sobre la justicia, de la competición sobre la colaboración, de la violencia sobre el diálogo o la comprensión

Estando tan presentes las agresiones, las venganzas, las destrucciones... en los videojuegos y siendo estos unos de los juegos preferidos en la infancia y en la adolescencia, no ha de extrañarnos que niñas, niños y jóvenes estén habituados a la violencia “gratuita”. En este sentido, el estudio realizado por Protégeles, Civértice y el Defensor del Menor nos muestra, entre otros, los siguientes datos:

- Un 11% de los menores encuestados (15% entre ellos y 7% entre ellas) considera que los videojuegos pueden hacerle más violento.
- Un 57% de los menores reconoce jugar con videojuegos en los que se daña, tortura o mata a personas.
- Un 20% de los menores reconoce jugar con videojuegos en los que se daña, tortura o mata a niños, ancianos o embarazadas.
- El 15% de los menores reconoce jugar con videojuegos en los que se reproduce de forma interactiva violencia hacia las mujeres.

Lo anterior es especialmente preocupante al ser los videojuegos un espacio que habitualmente está cercado a los adultos, tanto por los lugares en los que puede accederse a ellos (en algunas ocasiones, salones recreativos, en otras, ordenadores situados en un lugar de la casa no vigilado por adultos), como por la tecnología tan novedosa que utilizan. Esto tiene como consecuencia que los videojuegos son normalmente utilizados por los jóvenes

sin ningún tipo de control parental, por lo que no es posible intervenir para regular su uso.

El principal problema es que, en muchas ocasiones, las familias desconocen los contenidos a los que están expuestos los más jóvenes, lo que hace que no incidan educativamente en esas problemáticas y que no pongan filtros o límites a esos contenidos. Además, otro aspecto que nos preocupa es que el acceso a todos esos contenidos “no lícitos” ni adecuados se da en edades en las que los y las receptores tienen una gran incertidumbre y necesidad de referentes en los que “basar” sus actuaciones y no tienen la capacidad suficiente para recibirlos de una forma crítica. En nuestra opinión, estar expuesto continuamente a este tipo de escenas hace que las personas interioricemos (y demos por válidos) esos patrones de conducta tan peligrosos.

Uno de los peligros de los videojuegos está directamente relacionado con el género y con las minorías culturales. La gran mayoría de ellos refuerzan el papel masculino y de la cultura dominante, al existir muy pocas protagonistas en los juegos y aparecer normalmente dominadas, caracterizadas como personas pasivas o como objetos sexuales. Del mismo modo, normalmente los protagonistas de los videojuegos suelen pertenecer a las mayorías. Son muy contadas las ocasiones en las que aparecen miembros de minorías en los videojuegos y, en el caso de aparecer, lo hacen en escenas totalmente estereotipadas y cargadas de prejuicios. De nuevo, Díez Gutiérrez (2007: 132) nos aporta datos al respecto, basados en su propia investigación:

Es sorprendente que no hayamos encontrado ningún videojuego cuyo protagonista, masculino o femenino, pertenezca a una minoría (gitanos, gays, minusválidos, migrantes, etc.). Excepto, claro está, cuando tienen que exhibir sus cualidades físicas, que no intelectuales, en competiciones (boxeo, fútbol, baloncesto...) y en alguna guerra como «carne de cañón», como si sólo se les permitiera sobresalir y ser protagonistas en lo más «instintivo» o «primitivo» del ser humano. Y, en todo caso, es claro que la mayoría de los protagonistas de los videojuegos más vendidos son hombres, blancos, del norte, heterosexuales, etc., es decir, que reproducen un modelo radicalmente etnocéntrico y eurocéntrico.

Por tanto, una vez más nos encontramos con que los jóvenes están en manos de cuidadores no del todo cualificados para su educación, que les transmiten ideas que es muy fácil transformar en odio, rechazo... hacia el otro sexo, hacia las minorías... Si lo transmitido por la televisión, la publicidad... nos parecía altamente preocupante, aún debe preocuparnos más lo transmitido por los videojuegos, pues con los primeros no dejamos de ser observadores, mientras que con estos últimos vamos más allá, al sentirnos protagonistas de escenas que cada vez son más realistas y que, por tanto, pueden ayudarnos a confundir la ficción con la realidad y a ser cada vez más insensibles a la violencia.

La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación puede derivar en que la persona se sienta habituada a la misma y que la perciba como algo normal en las relaciones que establece con otras personas.

Para que niños, niñas y adolescentes puedan disfrutar de las TIC y los medios de comunicación social en toda su extensión y aprovechar las múltiples posibilidades que les ofrecen, es clave que sepan cuáles son sus riesgos y conozcan la forma de afrontarlos. Asimismo, es fundamental despertar en ellos una “mirada y escucha crítica” que les permita ser conscientes de las desigualdades y discriminaciones que se transmiten en los medios. Pero para ello, es preciso que el profesorado y las familias estén formadas y sensibilizadas. Ello nos lleva a preguntarnos: ¿Estamos formando al profesorado para que aproveche las múltiples posibilidades que ofrecen los medios de comunicación social y las TIC? ¿Conoce el profesorado los riesgos de los medios de comunicación social y las TIC, y saben cómo intervenir ante ellos? ¿Fomenta el profesorado una “mirada y escucha crítica” de los medios en su alumnado?

Síntesis de los aspectos abordados

A lo largo del capítulo 5 hemos tratado la violencia ejercida por niños, niñas y adolescentes contra sus adultos más cercanos, esto es, padres, madres y docentes, un fenómeno minoritario y bastante desconocido, pero al que no debemos restar importancia por la gravedad que implica. Hemos conocido en qué consisten y la incidencia que tienen y hemos dado pautas para prevenirlas, entre ellas, poner límites, enseñar a vivir en sociedad, fomentar la empatía, educar en derechos y deberes, enseñar a decir “no”, prestar más atención a hijos e hijas, alumnos y alumnas, así como que la familia y el centro educativo sigan una misma línea educativa.

Dado el protagonismo que las tecnologías de la información y la comunicación y los medios de comunicación social tienen en la vida de jóvenes y adolescentes, hemos querido abordar la violencia que está directamente relacionada con los mismos, pues no debemos olvidarnos de que no solo proporcionan beneficios como el acceso a información de forma ilimitada, el contacto con personas de distintas ubicaciones o las posibilidades de ocio que brindan, sino que también pueden conllevar algunos peligros. Por ello, hemos querido mostrar la frecuencia con la que los menores entran en *webs* relacionadas con la violencia y juegan a videojuegos violentos y también conocer cómo reaccionan los menores ante situaciones de riesgo y las acciones que padres y madres emprenden cuando sus hijos e hijas tienen una incidencia de seguridad.

Del mismo modo, hemos profundizado en lo que son el *ciberbullying*, el *sexting* y la “sextorsión” y hemos analizado las repercusiones que pueden tener en los escolares.

Y como no podía ser de otra forma, hemos reflexionado sobre la importancia que tiene la preparación del profesorado para detectar e intervenir ante la violencia relacionada con las tecnologías.

6. LA SITUACIÓN DE LAS ALUMNAS INMIGRANTES EN EL ENTORNO ESCOLAR

Resulta preciso prestar atención al estatus ocupado por las mujeres dentro de los grupos pues algunos aspectos de los derechos colectivos pueden poner en peligro la integridad y la dignidad de las mujeres. En efecto, la existencia de una serie de costumbres culturales o religiosas, determinadas reglas de cohabitación o leyes de familia son susceptibles de discriminar y dañar a las mujeres, especialmente a las mujeres inmigrantes que viven en países occidentales y son ciudadanas de ellos. (Lois, 2005: 9)

6.1. La situación de las mujeres en un universo propiamente masculino

A pesar de que socialmente tiende a relacionarse la diferencia cultural con cuestiones raciales o nacionales, tal y como venimos defendiendo en este trabajo, la diversidad cultural tiene unos límites mucho más amplios, de tal manera que podemos encontrar una amplia diversidad en aquello que consideramos homogéneo, por ejemplo dos chicas nacidas en la misma localidad en el mismo año que tienen niveles socioeconómicos similares, viven en la misma calle y acuden a la misma clase del mismo colegio. Esas dos niñas pueden tener distintos gustos, normas diferentes en sus casas, visiones contrapuestas ante un mismo hecho o creencias diferenciales. Esas diferencias hacen que las personas nos encontremos cada día ante retos derivados de

nuestra identidad diferencial que no siempre sabemos asumir, pues no es fácil no responder a lo que se considera “la norma social”, más aún cuando esa “norma social” está diseñada por los varones y para los varones.

Aunque pueda parecernos que el machismo que siempre ha existido en la sociedad ha desaparecido, tal y como venimos apuntando en este trabajo desde el comienzo, no hay nada más lejos de la realidad. Hemos logrado muchos avances en todos los terrenos: hemos logrado tener voz y voto, trabajar fuera de casa, acceder a todos los estudios y campos profesionales (aunque sea en menor representación que los hombres), pero tal como indica Marrero (2008: 193), refiriéndose a las ideas de Bourdieu, la escuela sigue teniendo un papel reproductor, la mujer sigue accediendo en mayor medida a las profesiones tradicionalmente consideradas femeninas y el acceso de la mujer a los diferentes estudios no está relacionado con su desempeño profesional posterior:

Treinta años más tarde, el aumento del acceso de las mujeres a la enseñanza media y superior, y sus mayores «posibilidades objetivas» de lograr una profesión intelectual, no le llevan, sin embargo, a renegar del papel reproductivo de la escuela en este aspecto. Para él, la feminización matricular representa «sin duda», «uno de los caminos más importantes en la condición de las mujeres y uno de los factores más decisivos de la transformación de esa condición» (Bourdieu, 1999: 112). Pero, una vez más, este auspicioso resultado en la escuela se contrasta con la escasa suerte de las mujeres en el mercado profesional. Por un lado, se ha dado un fuerte «incremento de la representación de las mujeres en las profesiones intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos»; por otro, se ha producido «una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas (enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina)» (Bourdieu, 1999: 113). Por lo tanto, según Bourdieu, todo cambia para que todo siga como está: «las posiciones que se feminizan, o bien ya están desvalorizadas [...] o bien son declinantes, con lo que su devaluación se ve redoblada, en un efecto de bola de nieve, por la deserción de los hombres que ha contribuido a suscitar» (Bourdieu, 1999: 114).

A pesar de que tal como indica Sabán (2007: 61-62):

Mil novecientos noventa y cinco fue una fecha clave en la historia en la lucha contra la discriminación de la mujer, y en particular en el tema de la violencia de género. En esa fecha se celebró la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Pekín (China) y en donde no sólo se adopta un marco global para luchar contra todas las formas de desigualdad entre mujeres y hombres sino que proporciona una serie de estrategias para la acción en lo que se conoce como Plataforma para la Acción de Beijing.

Todavía hoy, en pleno siglo XXI, a las mujeres se nos exige más que a los hombres y continuamente tenemos que superar pruebas y obstáculos, por ejemplo, manifestarnos en contra de ser madres si queremos lograr un puesto de trabajo, o responder al rol de “supermujer”, manifestando toda su valía dentro y fuera de casa a lo largo de toda la jornada:

MARCELA: La supermujer.

GISELLA: ¡Claro!

NATALÍ: Tiene que seguir manteniendo las casa bien como antes, pero también ser buena profesional.

CARLA: Supradyn, mujeres perfectas que se toman un Supradyn y hacen de todo, y entonces atienden a los hijos, al marido, trabajan, estudian, saltan a la cuerda, no sé, lo que sea, eso de fuiste a trabajar, volviste... dura 78 horas más o menos el día de esas mujeres, y son perfectas termina el día y están... (Extracto de un grupo de discusión tomado de Marrero, 2008: 202)

Parece como si ser mujer en el siglo XXI significara sacar adelante todo lo que se esperaba de nosotras siglos atrás (cuidar de la pareja, de los hijos y del hogar, sin descuidar el aspecto físico para estar lo más impecables posible), pero con una salvedad: además de todo ello, es preciso llevar un sueldo al hogar, que en muchos casos se consigue invirtiendo muchas más horas en el trabajo que los compañeros varones para lograr en ocasiones un sueldo inferior al de ellos.

6.2. Confluencia de cuestiones de género y de cultura: Ser mujer inmigrante

Continuamente nos encontramos con situaciones en las cuales las mujeres salen mal paradas o en las que deben respetar las normas de una sociedad no reconocida, pero en la práctica todavía patriarcal. Esas situaciones plantean continuamente retos a las mujeres, debiendo enfrentarse a la norma impuesta por otros o haciéndola frente para intentar cambiar las cosas. Así, nos encontramos ante escenarios muchas veces embarazosos e incómodos que hacen que la mujer se sienta mal, discriminada, no incluida... pero ¿qué ocurre si a esa identidad diferencial sumamos una procedencia distinta? El hecho de ser mujer hace que tengamos rasgos identitarios comunes (salvo excepciones, pues no nos encontramos ante robots programados exactamente igual) pero la propia cultura de origen marca muchos rasgos diferenciales: no es lo mismo ser mujer en España que en la India, en Estados Unidos, en China o en Marruecos. Todas tenemos la misma genética, pero la sociedad nos dota de derechos y deberes diferentes simplemente por haber nacido en una ubicación geográfica diferente o estar adscritos a unas creencias concretas.

Si para una mujer conocedora y parte de una cultura es, en ocasiones, difícil responder a lo que se espera de ella, aún lo es más cuando sumamos cuestiones de religión o de etnia diferenciales al provenir la mujer de otras pautas culturales distintas (además, en muchos casos, de las dificultades idiomáticas). Pero el problema no es “solamente” cómo se siente esa mujer cuando entiende que su forma de comportarse o sus creencias no responden a lo mayoritario. A ese problema hay que sumar lo que opinan el resto de personas de su alrededor. Más, si cerca hay personas machistas, que consideran a las mujeres como personas inferiores, y racistas o xenófobas, que rechazan y consideran inferiores a personas de otras etnias o que las asocian con ideas preconcebidas, o incluso cuando hay personas que a pesar de no considerarse ni reconocerse machistas, racistas o xenófobas, muestran actitudes e ideas que bien podrían encuadrarse en esas prácticas.

Muchas personas tienden a entender que lo diferente es inferior o negativo y por ese motivo lo rechazan, sobre todo cuando lo diferente son aspectos visibles, como por ejemplo, los rasgos físicos (el color de la piel, la forma de los ojos y el pelo o la manera de vestir han servido a lo largo de los tiempos como el motivo perfecto para discriminar a personas y grupos). De ahí que muchas personas de otras nacionalidades y culturas cuando se mudan a un país diferente quieran “mimetizarse” con su nuevo entorno de referencia. En ese sentido, tal y como indica Caballero (2000: 179), muchos hijos e hijas de inmigrantes “tratan de cambiar su nombre y escoger otro de cierta afinidad fonética, de transformar el aspecto físico para hacerlo semejante al de los compañeros de escuela; les desagrada el propio pelo ensortijado y tratan por todos los medios de alisarlo”. Esa “adaptación”, o más correctamente llamada “asimilación” les puede hacer sentir más cómodos y cómodas a corto plazo, a la vez que hace que algunas personas tiendan a admitirles más fácilmente, pero supone un coste muy elevado: la pérdida de su identidad cultural de origen y seguramente unas altas cotas de insatisfacción y desequilibrio personal al tener que renunciar a su propia identidad para ser “uniformes culturalmente”, en ocasiones con pocos resultados, pues muchos de los intentos por integrarse en la sociedad resultan fallidos.

Además en el caso concreto de las mujeres inmigrantes, no solo deben luchar con esa insatisfacción personal debido a que están dejando de lado sus raíces, a menudo deben enfrentarse con normas que no están hechas para las mujeres.

Ni que decir tiene que en este panorama social-cultural la mujer inmigrante obtiene menos privilegios por ser de condición externa, aplicando un “plus de nivel” a ciertos trabajos que ya de por sí se atribuyen a la mujer (los trabajos menos cómodos, la plancha, limpieza, cuidado de niños). Difícil encontrar una mujer inmigrante en un puesto de dirección, de administración o de controladora de un supermercado, ¡¡por Dios!!, quítese esa idea de su cabeza señor, antes nos quitamos la mano derecha a ser guiados por alguien

que no habla nuestro idioma, es mujer y no tiene ese aspecto deseado y dote de mando.

Podríamos seguir con algún ejemplo más, pero creemos que es suficientemente esclarecedor el rol de la mujer inmigrante dentro de la sociedad machista; vaya usted a saber cuándo lograremos el equilibrio, la equidad y la justicia, nosotros no lo veremos me temo, ojalá este color negro con el que pintamos este texto pueda algún día ser verde esperanza...

6.3. Confluencia de cuestiones de género y de cultura en la escuela: El caso de las alumnas inmigrantes

Por otra parte, no debemos olvidar que existen otras culturas que legitiman todavía mucho más las desigualdades por razón de sexo. En esos casos, las alumnas que se encuentran hoy en día en nuestras aulas pero que tienen una cultura de origen mucho más patriarcal, pueden tener ideas contradictorias, al no querer renunciar a ninguna de las culturas de referencia, en uno de los casos porque son sus raíces y su origen y no quieren desobedecer a sus leyes y, en el otro de los casos, porque quieren parecerse a las españolas (ya sea por acuerdo en la forma de actuar, pensar o ser, o por ser el pasaporte para la añorada “integración”). Caballero (2000: 190) nos muestra un ejemplo:

Las chicas marroquíes (y quizá todas las chicas musulmanas) se hallan en este momento histórico en el cruce entre la tradición y lo moderno, entre lo árabe y lo europeo, entre lo que se ha dejado y lo nuevo que encuentran en Barcelona: la moda, el peinado diferente, otras costumbres, otros roles para las mujeres. Metáfora también de la cultura perdida, sólo reencontrable en estos momentos de recuerdo, y la realidad a la que deben acomodarse para poder adaptarse a la vida en España, y para no quedar fuera de las buenas posibilidades de acceso a bienes simbólicos y materiales que esta sociedad les ofrece, pese a la existencia de distintos obstáculos (...) Para las chicas, el dilema se juega en torno a un proceso identitario: ¿puedo ser una mujer musulmana en Europa, podré ser una mujer europea en un país musulmán, podré llegar a ser una esposa musulmana en suelo europeo con un hombre musulmán? ¿Puedo ser “por fuera” europea y “por dentro” musulmana? ¿Es posible una síntesis, una integración, o son dos formas inconciliables o incompatibles una con la otra? ¿Puede tolerarse la ambigüedad?

Precisamente por lo ya difícil de la situación, cuando llegan a las aulas, esas alumnas necesitan de un profesorado que sea sensible a su situación y que trate de facilitar su paso por esa dualidad, en lugar de entorpecerlo aún más con juicios infundados y desconfianzas. Máxime teniendo en cuenta que “la escolarización para las chicas migrantes aparece como recurso clave en la conformación de su proceso de autonomía como mujeres” (Colectivo IOÉ, 2007: 193), pues les permite tener una mayor formación y, en muchos casos, obtener la cualificación profesional necesaria para acceder al mercado de trabajo.

No obstante, no siempre en las aulas logramos que se cumpla el lema “**Igualdad en la diversidad**”. En algunas ocasiones, simplemente ponemos el acento en la diversidad, o mejor dicho, en la diferencia, haciendo que el paso de las alumnas inmigrantes por la escolaridad no sea fácil.

En una investigación realizada por el Colectivo IOÉ para el CIDE (2007: 117) se pusieron de manifiesto determinados recelos sobre el uso del pañuelo:

Antes incluso de analizar su significado profundo, los recelos – más o menos conscientes- aparecen en la forma de denominar dicha prenda. Su nombre original (hidjab) debería traducirse como “pañuelo”, o remitir –en un símil religioso- a la mantilla o mantón utilizado antaño de forma regular por las mujeres católicas en las iglesias. Sin embargo, en el habla cotidiana se utilizan como sinónimos denominaciones que remiten a indumentarias utilizadas también en sociedades de mayoría islámica pero que tienen otras connotaciones. Así, se habla del “velo” y también del “chador”, incluso ocasionalmente del “burka”, aunque en este último caso con mayor consciencia de que se trata de indumentarias diferentes. La metonimia, en estos casos, parece indicar que “en el fondo” todas estas prendas remitirían a lo mismo: a un signo de encapsulamiento, marcaje y relegamiento de las mujeres de la vida social, en la que predomina incuestionadamente la figura masculina.

Independientemente de que se conozca el nombre más adecuado de la prenda, nos encontramos ante un problema mayor, el del juicio de la mujer y la asociación del uso del pañuelo a la falta de libertad, obviando que son muchas las chicas y mujeres que optan libremente por utilizarlo.

La anterior cuestión podría ser fruto del desconocimiento, pero también de prejuicios hacia determinados colectivos de personas, algo que con mucha frecuencia nos encontramos en la sociedad y también, cómo no, entre el profesorado. Los profesores y las profesoras no son entes ajenos al mundo exterior y como tal también pueden manifestar prejuicios y estereotipos hacia su alumnado. De nuevo, el Colectivo IOÉ nos hace partícipes de las características que un grupo de profesoras asigna a un grupo de alumnas de origen extranjero, más concretamente latinoamericanas:

(M) - Yo tengo algunas hispanoamericanas mudas completamente. Yo doy clases por la tarde y he venido de un aula y ahí tenía una clase especial, tenía un examen nuevo y tal, pero hay bastantes chicas pues ecuatorianas, peruanas y tal y son muditas en clase, calladitas, o sea, casi ni te miran a los ojos porque... muy precavidas.

(M) - Que te puedo contar justo lo contrario. La típica chavala que te viene con unos ojos pintados así, las uñas no veas, unos taconazos y que entra en el aula marcando cadera y tú diciendo "toma, ya la mañana..." y tú con la ley de Huk, o sea que... [Risas] (H) - Sí

es cierto que dices esto, se dan los dos aspectos. (...) (M)- Otra cosa es ya que lo que tú decías, la familia por un lado está cargando mucho ¿eh?, las niñas sudamericanas que están viniendo, es que los roles femeninos están marcadísimos y por eso las niñas están en la clase como que no levantan la cabeza porque son sumisas y bueno ahí es donde...

(Colectivo IOÉ, 2007: 121-122).

Por las palabras de las anteriores profesoras parece como si no existieran alumnas españolas sumisas o con roles femeninos muy marcados o como si tampoco existieran alumnas latinoamericanas que no cumplieran con ese perfil, es decir, parece como si todas las personas de una misma procedencia geográfica debieran cumplir un "estándar" muy concreto. Aunque no existe un consenso respecto a las características de las chicas (para unas son sumisas y calladas, mientras que para otras son seductoras y provocativas), todas ellas coinciden en señalar que son diferentes respecto al modelo "normalizado" (aquél al que se adscriben las profesoras autóctonas), lo que sirve "para reivindicar la superioridad del propio modelo, ya que lo que se atribuye a las otras no son rasgos rescatables o que puedan valorarse positivamente" (Colectivo IOÉ, 2007: 121) al estar siendo dominadas por los hombres. Ante ese tipo de situaciones en las que se considera que uno es

superior a “los otros” (en este caso, a las alumnas), nos podemos encontrar dos tipos de respuestas, una de ellas es la que pretende alejarlas de esa situación, asimilándolas al modelo que se considera adecuado, y la otra consiste en segregarlas para evitar el “contagio” del resto de la sociedad. (Colectivo IOÉ, 2007: 124). Como puede comprobarse, en ambos casos se atenta contra la dignidad de las alumnas. Si las alumnas que se considera que no tienen un comportamiento o una forma de vestir apropiada fueran españolas, probablemente no se buscarían esos tipos de respuestas, pues se pensaría que ese comportamiento o esa forma de vestir responden a su propia singularidad como personas, ya que no se las estaría viendo desde el déficit.

Se pone de manifiesto, por tanto, la importancia de la educación en el respeto y la tolerancia a la diversidad, pero no solo teniendo al alumnado como alumnado, sino también haciéndose necesaria la formación del profesorado en ese sentido. Normalmente somos conscientes de algunos de los problemas de convivencia y de rechazo existentes en los centros, pero tendemos a asociarlos al alumnado, como si los profesores y las profesoras lo hiciéramos todo bien y no fuéramos generadores de problemas. Olvidamos que ante todo somos personas y, como tal, tenemos una historia personal detrás que nos hace evaluar todo en función de nuestras vivencias previas, lo que puede degenerar en “encasillamientos” y actuaciones injustas. Ante esa situación, es preciso **concienciar al profesorado para formarse en atención a la diversidad y para reflexionar sobre sus propias vivencias y actuaciones**. De esa forma, será más fácil detectar los momentos en los que incurrimos en injusticias y ponemos de manifiesto visiones estereotipadas o prejuicios, reforzando a aquellos alumnos y alumnas que rechazan “lo diferente”. No obstante, como no siempre es fácil lograr que alguien se forme “voluntariamente” en aquello que no le atrae o que no considera necesario, insistimos en la necesidad de que sea en la formación inicial del profesorado donde se empiece a concienciar y formar para la “Igualdad en la diversidad”.

Síntesis de los aspectos abordados

Aunque en los capítulos 3 y 4 tratamos la situación de las mujeres y de las personas inmigrantes, en el capítulo 6 hemos querido ir más allá, abordando la confluencia de ambos factores en el ámbito escolar.

Comenzamos el capítulo reflexionando sobre la dificultad de las mujeres para desenvolverse en un universo propiamente masculino, a pesar de los avances que se han logrado en los últimos años en pro de la igualdad hombre-mujer.

La reflexión anterior nos llevó a plantearnos que las mujeres inmigrantes todavía encuentran más trabas que las mujeres autóctonas, al encontrarse rodeadas de pautas culturales diferentes a las de su cultura de origen y tener que renunciar en multitud de ocasiones a aspectos culturales propios para intentar integrarse en una cultura que tiende a rechazar a las personas diferentes.

Por último, aterrizamos en el terreno escolar para repasar diferente bibliografía e investigaciones que nos muestran que en ocasiones el profesorado tiene visiones estereotipadas y prejuicios sobre las alumnas inmigrantes que pueden perjudicar su normal desenvolvimiento y desarrollo. Este último aspecto nos ayudó a concluir que es preciso incrementar la formación del profesorado (sobre todo la inicial) en lo referente a la atención a la diversidad y que tan importante como ello es la sensibilización del profesorado para que reflexionen sobre su propia práctica y creencias, ya que de esta manera les será más fácil detectar (y corregir) aquellos pensamientos y actuaciones discriminatorias y perjudiciales.

7. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

“That since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed”.

(Del mismo modo que las guerras comienzan en las mentes de hombres, es en las mentes de los hombres donde la defensa de la paz debe ser construida).

(Extracto del acuerdo de Sevilla adoptado por la UNESCO en su 25ª sesión de la Conferencia General).

--

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía (Freire, 1997).

La calidad de la enseñanza depende de diversos factores, entre ellos las características y la formación del profesorado y otros profesionales que trabajan en nuestros centros educativos. Tal como indica Sánchez Delgado (2005b: 225):

Los procesos de formación del profesorado tienen una gran importancia para la teoría, la práctica y la investigación didáctica, pues constituyen un elemento clave para el progreso, el cambio y la innovación en educación, debido a la importancia de su acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesorado, si bien no es el único responsable de los éxitos o fracasos del sistema educativo, sí es un elemento clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesionales de la educación (ya sea formal o no formal) necesitan una preparación adecuada, acorde con las funciones que deben desempeñar en su día a día y que están ampliamente relacionadas con el logro de una sociedad democrática y pluralista. No obstante, en ocasiones el profesorado no tiene la mínima formación exigida para hacer frente a todas sus responsabilidades y tampoco sabe cómo acceder a los recursos que puedan facilitársela, lo que le lleva **a repetir las estrategias aprendidas de sus docentes**, las cuales están totalmente alejadas de las demandas actuales. Pumares (2010: 15) afirma:

Alberto Moncada decía que si un fraile benedictino del siglo XVII levantara la cabeza en medio de una gran ciudad se moriría de la impresión, pero si lo hiciera en un aula de secundaria, podría moverse como pez en el agua. Estamos reproduciendo un modelo de escuela del siglo pasado para dar respuesta a las demandas de la escuela del siglo que viene.

En nuestra opinión, el panorama en las aulas ha cambiado mucho en los últimos años y el profesorado ha tratado de adaptarse a las nuevas circunstancias, introduciendo nuevas metodologías, haciendo uso de nuevos recursos... por lo que no podemos afirmar que la escuela de hoy en día sea igual que la escuela del pasado. No obstante, consideramos que todavía existe mucho trabajo por hacer, por lo que es fundamental seguir trabajando sin descanso por la mejora de la educación y la adaptación a una sociedad en continuo cambio.

Hoy en día, el profesorado tiene delante el difícil **reto de atender a la gran diversidad de alumnado que se encuentra en las aulas** (esto no quiere decir que en tiempos pasados no existiera, sino simplemente que no se trató) y que demandan diferentes tiempos, recursos, metodologías...en función de sus características personales, su grado de competencia curricular, sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje... Pero, ¿está el profesorado preparado para esa difícil tarea?

A la hora de abordar este apartado, nos parece pertinente comenzar planteándonos algunas cuestiones cuyas respuestas, sin duda, nos ayudarán a

reflexionar sobre la importancia de que los centros educativos sean lugares donde la paz y la armonía estén siempre presentes y sobre la necesidad de la formación continua del profesorado para lograrlo: ¿Cuál es la responsabilidad de los centros escolares con respecto a las conductas agresivas y los conflictos? ¿Cómo puede el profesorado abordar el día a día con estudiantes y situaciones conflictivos? ¿Cómo influyen los valores y la forma de pensar del profesorado a la hora de abordar los conflictos? ¿Qué formación necesita el profesorado para mantener la concordia en su aula y en el resto del entorno escolar? ¿Es suficiente la formación actual del profesorado para lograr que el alumnado se desarrolle integralmente? ¿Qué modelos de formación del profesorado estamos aplicando? ¿Estamos preparando al profesorado para el logro de la convivencia? ¿Qué necesidades tiene el profesorado (y los futuros profesionales de la educación) y cómo las atendemos?

7.1. La formación del profesorado en el pasado

La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. (Fullan, 2002: 122).

7.1.1. Formación Inicial

La formación del profesorado ha seguido dos trayectorias diferentes a lo largo de los años, en función de si nos referimos al Profesorado de Educación Infantil y Primaria (Maestros y Profesores de Educación General Básica con la Ley General de Educación) o de si nos referimos al profesorado de Enseñanza Secundaria o Superior. De esta forma, la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria incluía formación pedagógica, mientras que la preparación del resto del profesorado era hasta hace poco tiempo exclusivamente científica.

Según Ortega (1987: 23), “desde sus comienzos institucionalizados hasta prácticamente nuestros días, la formación de los maestros se ha movido dentro de dos coordenadas bien delimitadas: *una escasa y pobre instrucción y*

un bajo nivel de expectativas”. En la misma línea, Carbonell (1987: 39-40) comenta:

Desde que en España, a mediados del siglo pasado, empezaron a funcionar las Escuelas Normales en las capitales de provincia, de acuerdo con la división administrativa establecida en 1833, estas instituciones se han convertido en trincheras de primera línea para preservar a la escuela del progreso científico y de la innovación pedagógica.

(...) Los planes de estudio reflejan el menosprecio por la cualificación profesional: las materias de enseñanza son las mismas que se imparten en la escuela primaria, pero desarrolladas con mayor amplitud. Los estudios técnicos o de carácter pedagógico son ignorados. El maestro no los precisa para ejercer su oficio en la escuela del leer, del escribir y del contar, donde la caligrafía es la pauta para evaluar la calidad pedagógica y la doctrina cristiana casi la única materia de signo instrumental.

Siguiendo a Ortega (1987), podemos realizar un recorrido por la historia para conocer cuáles han sido los avances más significativos en los requisitos y en la formación de maestros en nuestro país hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970:

- *Reglamento de 1821*: Establece la necesidad de un examen para poder desempeñar el oficio de enseñante en escuelas públicas.
- *Plan del Duque de Rivas* (1836) y *Ley de 1838*: asignan a las Escuelas Normales el cometido de la preparación de los maestros, que deben tener cumplidos 20 años, poseer un certificado de buena conducta (expedido por el municipio o el cura) y poseer el correspondiente título. De esas exigencias, únicamente el certificado de buena conducta va a tener trascendencia.
- *Plan de Gil de Zárate* (1843): estaba destinado a unificar los criterios orientadores de la formación de maestros. Los maestros deben adquirir pocos conocimientos que, a su vez, están alejados de la reflexión y el estudio.
- *Ley Moyano* (1857): no encontramos variaciones apreciables en lo que a su formación se refiere. Los maestros deben desarrollar una acción pedagógica contra el «extravío social» del pueblo, pero no se

les proporciona un equipamiento cultural diferente al que se había recibido hasta ese momento.

- *La Restauración* aporta algunos cambios significativos. Institucionistas y regeneracionistas impulsan una renovación del sistema de enseñanza que supone para la formación de los maestros la puesta en marcha de instituciones que rebasan los horizontes de las Escuelas Normales. Así, el Museo Pedagógico, los Congresos de Pedagogía y la Junta de Ampliación de Estudios (esta última en el Siglo XX) tienen entre sus competencias la preparación inicial y el perfeccionamiento continuo de los docentes. No obstante, la situación real es que el profesorado está intelectualmente mal capacitado, pues el examen de ingreso se limita a comprobar el grado de conocimiento que mostraban de la doctrina cristiana y a verificar el correspondiente certificado de buena conducta.
- *García Alix y Romanones* emprenden una *reforma de la enseñanza* cuyos ejes consisten en la introducción de contenidos científicos y técnicos en la formación de los maestros, división de esta formación en dos ciclos e impartición de la misma en los institutos, asimismo, se establece la libertad de enseñanza en lo concerniente a los contenidos impartidos.
- *Plan de estudios del Magisterio de 1914*: es el primero que encara de manera sistemática la formación de maestros para ponerles en condiciones culturales más adecuadas, pero se hace como intento de frenar la educación autónoma que los círculos obreros estaban poniendo en marcha. Los maestros serán, a partir de ahora, los únicos responsables de la eficacia o ineficacia del sistema de enseñanza. La formación de base de los maestros, su perfeccionamiento y promoción, sus expectativas y contactos académicos quedan comprendidos en un mundo aparte, sin conexiones con el resto del sistema de enseñanza, de manera que se va a mantener al maestro en unas condiciones intelectuales deficientes, privándole de los conocimientos indispensables y de

cualquier contacto con las fuentes capaces de suministrarlos. El título expedido por las Escuelas Normales carece de todo sentido a la hora de ejercer la docencia en centros privados.

- *La II República*: supuso un giro espectacular en las orientaciones sobre la enseñanza primaria y el cuidado dispensado a la formación del magisterio. Aunque no llegan a materializarse los deseos de incorporar los estudios de Magisterio a la Universidad, quedan vinculados a ella por medio de la recién creada Sección de Pedagogía (que sustituye a la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio). Las Escuelas Normales se transforman en centros de formación profesional y aparecen en el currículo profesional materias científicas (Psicología, Sociología, Economía), al tiempo que se suprimen las ideológicas (Religión y Moral católica). Además, se desarrolla un completo sistema de prácticas en escuelas públicas.
- *La Dictadura*: se procedió a una reforma de la formación de los maestros, caracterizada por su empobrecimiento absoluto. Se persigue convertir a los docentes en propagadores del ideario del Movimiento Nacional. Se implanta así un sistema de enseñanza de contenido fuertemente adoctrinador, con reducción de los contenidos científicos.
- *La Ley General de Educación (1970)*: implica una modificación de los estudios de Magisterio. No obstante, la incorporación de las Escuelas Universitarias de Magisterio a la Universidad es más ficticia que real, puesto que su situación dentro de las mismas es marginal (se exige a su profesorado condiciones académicas desiguales), su Plan de estudios es inconsistente (tiene asignaturas que bajo un mismo rótulo amalgaman contenidos cuyas epistemes son heterogéneas y otras que no se sabe bien si se trata de contenidos sustantivos o de didácticas especiales) y su dimensión práctica y profesional suele brillar por su ausencia.

La Ley General de Educación establece la obligatoriedad de formación pedagógica para todo el profesorado, que se adquirirá en las Escuelas Universitarias de Pedagogía (profesorado de Educación General Básica –EGB-) y en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estos últimos habían sido creados un año antes para asumir las funciones de las Escuelas de Formación del Profesorado de Grado Medio y sirvieron para formar pedagógicamente al profesorado que no fuera de Educación General Básica. Formaría parte de otro trabajo analizar las condiciones en las que se encontraron los Institutos de Ciencias de la Educación pero, dado que en las líneas anteriores nos preguntábamos cómo había sido en realidad la formación del profesorado y que únicamente dimos respuesta a esa pregunta en el caso del magisterio, a modo de ejemplo, incluimos la opinión de Esteve (1997: 50) al respecto:

Podría afirmarse que los ICEs nunca salieron del azar y la provisionalidad por dos razones: la primera, el hecho de que no se les dotara de un personal estable con las correspondientes plantillas; y la segunda, por el hecho de que el nombramiento de sus directores quedara al arbitrio de los rectores sin ninguna limitación.

La falta de un personal estable impidió, en la mayoría de los ICEs, la realización de un trabajo estable. La adscripción de personal en comisiones de servicio que se renovaban anualmente, sin ninguna perspectiva de futuro, dio una enorme movilidad al personal, en muchos casos vinculados personalmente a la figura del director de turno.

A pesar de que las anteriores palabras nos ayudan a comprender los motivos por los que los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) no terminaron de funcionar de la mejor manera posible, el mismo autor nos detalla otro problema más que se encuentra en la base de la débil formación del profesorado de Educación Secundaria

Los cursos del CAP siempre han sido algo difícil y comprometido. Y aún lo seguirán siendo con el nuevo diseño propuesto, por una razón de fondo en la que coinciden ambos modelos. Me refiero a la elección básica de concebir la formación del profesorado de secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria <<de profesor>>, trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de <<químico>>, de <<historiador>>, de <<matemático>> o de <<biólogo>>. (Esteve, 1997: 52).

Realizado este inciso sobre cómo ha sido la formación del profesorado de Educación Secundaria, retomamos el recorrido histórico que estábamos realizando... Fue también en 1970 cuando los estudios de Ciencias de la Educación (Pedagogía) pasaron de ser enseñanzas de segundo ciclo a ser una titulación de cinco años con diferentes especialidades, que variaban en función de la universidad en la que se cursasen. Según Escolano (2002: 202) esa expansión de las Ciencias de la Educación, “contrastó con algunos comportamientos de la Administración como la supresión del cuerpo de directores escolares, la ralentización en la convocatoria de plazas de profesores normalistas, los fallidos intentos de creación de los servicios de orientación...”, aunque “puede afirmarse sin riesgo que nuestro país dispuso en aquellos años, al menos en teoría, de una amplia plataforma para la formación de los profesionales de la educación, la producción de investigaciones relativas a los problemas de enseñanza y el desarrollo de programas de innovación pedagógica” (Escolano, 2002: 255).

Consultando a Escolano (2002), podemos conocer también algunos aspectos destacados de la situación de la enseñanza después de 1970, lo que nos puede ayudar a comprender cómo estaba configurada la formación del profesorado entonces:

- La Ley Orgánica de la Reforma Universitaria (LRU), aprobada en 1983, concibió la educación superior como un servicio para “el desarrollo cultural, social y económico del país” y reconoció “los principios de autonomía y las libertades de cátedra, de investigación y de estudio, que se definen en función de las necesidades y responsabilidades del orden social” (228). De esta forma, la Universidad se encuentra más abierta a la sociedad.
- La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, pretendió, entre otras cosas, contribuir a la atención a los valores, las desigualdades y las diferencias, potenciar los servicios de orientación e impulsar la formación inicial y permanente del

profesorado (la Administración publicó un Plan de Formación del Profesorado e Investigación Educativa).

- Con la llegada al gobierno de los populares, se retomó el debate sobre la calidad, haciendo que las escuelas eficientes obtuvieran más recursos.

7.1.2. Formación Permanente

A la hora de analizar la formación del profesorado que tiene lugar en la actualidad, nos parece de vital importancia analizar cuáles fueron los inicios de la formación de hoy en día y cómo se desarrollaron. Para ello, nos ayudaremos de la descripción que realiza Imbernón (2007).

A. Años 70

Durante los años setenta la formación permanente estaba basada en un modelo individual, en el que cada persona se formaba en lo que creía que podía facilitarle algún aprendizaje, ya que primaba la formación inicial.

Se trata de una época en la que los maestros y las maestras se formaban poco y ese saber les acompañaba toda la vida profesional. No obstante, es preciso valorar el esfuerzo de los colectivos renovadores que impulsaron cursos, jornadas..., que sirvieron para mejorar algunas prácticas educativas y que fueron la base de iniciativas posteriores.

B. Años 80

Es en esta época cuando se consigue la escolarización total de la población, lo que conlleva plantearse que es necesario un cambio en la escuela y, por tanto, en la formación del profesorado, pues se empieza a cuestionar “el monopolio del saber” por parte del mismo, ya que se puede acceder más fácilmente a la cultura.

Las universidades generan programas de formación permanente del profesorado, en realidad, cursos estándar, que, en su mayoría, se basan en

prácticas conductistas y en las soluciones teóricas para todo, dejando a un lado la reflexión y el análisis.

C. Años 90

En esta época, el profesorado se muestra más implicado en su propia formación, demandando formaciones donde pudieran tomar un papel más activo, modelos alternativos de formación, un mayor acercamiento de la formación a los centros... De esta manera, se empiezan a cuestionar aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles y parecen más cercanos a un nuevo concepto de currículo y a la reflexión sobre la propia práctica. Es en esta época también cuando se consolidaron los centros de profesores.

D. Primeros años del dos mil

Aunque en los años anteriores, ya habían existido voces críticas hacia la formación del profesorado, es en estos momentos cuando existe una mayor percepción de que los sistemas anteriores no eran válidos. Cada vez se empieza a dar más importancia a la educación emocional, a las relaciones, a las redes de intercambio...

Como podemos comprobar, los sistemas de formación permanente intentan responder cada vez más a las necesidades del profesorado, pues incluyen nuevas temáticas, que además se tratan desde otras perspectivas, dando cada vez más importancia a la metodología activa, a la formación sobre la práctica y a la reflexión. No obstante, cabría considerar la extensión de esa formación para conocer si estaba a disposición de todo el profesorado, al menos aquellos contenidos que son de vital importancia. También sería preciso cuestionarse sobre su utilidad y aplicación práctica a la vida de los centros escolares y sobre si esa formación es adecuada hoy en día.

7.2. La formación del profesorado en la actualidad y el cambio necesario en el pensamiento y en la formación del profesorado.

“El provenir está en manos de los maestros de la escuela”. (Víctor Hugo).

La formación no únicamente es aprender más, innovar más, cambiar más o lo que se quiera añadir, sino que puede ser un revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el abuso de poder, la miseria económica de muchos enseñantes, el sexismo, la xenofobia, la proletarización, el individualismo, etc. Y promover una formación más basada en combatir prácticas sociales como la exclusión, la segregación, el racismo, la intolerancia, etc. Más allá de la formación en tímidos cursos sobre didácticas y temas transversales, se trata de generar verdaderos proyectos de intervención comunitaria en los territorios. (Imbernón, 2007: 57).

En el apartado anterior hemos realizado una revisión de cómo ha sido la formación del profesorado a lo largo de los años, reflexión que nos hace plantearnos si esa formación debe seguir igual o debería adaptarse a la nueva situación social, política, económica... Para nosotros, la respuesta a ese planteamiento es sencilla: es preciso un **nuevo planteamiento que se adapte a los cambios de nuestra sociedad**, pues si cambian las condiciones sociales, también deben cambiar los sistemas de formación. Coincidimos con Imbernón (2007: 38) cuando afirma:

El futuro requerirá un profesorado y una formación inicial y permanente muy diferentes porque la enseñanza, la educación y la sociedad que la envuelve serán muy distintas. Paradójicamente, por un lado, la formación tiene que someterse a los designios de esa nueva enseñanza y, por otro lado, debe ser a la vez el revulsivo crítico frente a las contradicciones del propio sistema educativo y del sistema social.

Sin duda, **el profesorado es una figura clave** a la hora de ayudar a que las personas desarrollen todo su potencial, tanto personal como social e intelectualmente. Y es una figura clave, no solo por su vocación pedagógica o por su competencia en la materia que imparte, sino también por los valores, ideologías y expectativas que transmite (tanto de forma consciente como inconsciente), que influyen ampliamente en el desarrollo de sus pupilos.

Las capacidades que se exigen hoy en día al profesorado son muy amplias. Buxarrais (1997: 18-21) hace un repaso de todas ellas:

- Dominio de su materia.
- Facilitador del aprendizaje y del trabajo en grupo.
- Cuidado del equilibrio psicológico y afectivo de los alumnos y de su formación sexual, integración social...
- Atención a las necesidades educativas especiales de su alumnado.
- Capacidad de crear un clima escolar adecuado, en el que se favorezca el intercambio y diálogo en el profesorado y en el alumnado.
- Capacidad de crear situaciones que planteen problemas y contradicciones.
- Capacidad de escuchar, de aconsejar y de ayudar en la formación.
- Capacidad para construir un modelo teórico propio y adaptado a la situación educativa concreta.
- Capacidad de animar a los grupos y de analizar su funcionamiento, de comprender el sentido y la dinámica de las situaciones que se plantean en las aulas.
- Capacidad de trabajo sobre la propia persona y de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente.
- Capacidad de tender hacia la neutralidad pedagógica a la hora de ofrecer diferentes soluciones ante un problema.
- Capacidad para diseñar actividades tendentes al desarrollo de la confianza en sí mismo por parte del educando.
- Capacidad para dirigir discusiones morales.
- Capacidad para poseer un autoconcepto ajustado y positivo.
- Capacidad para afrontar situaciones potencialmente conflictivas.
- Capacidad para potenciar al máximo las situaciones de interacción entre iguales y la cooperación.

Por otra parte, tal y como indica la Comisión de las Comunidades Europeas (2007: 4-5):

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente. Por ejemplo, además de impartir conocimientos básicos, cada vez se pide más a los docentes que ayuden a los jóvenes a aprender de forma plenamente autónoma mediante la adquisición de competencias clave, en lugar de memorizar información; se les pide que desarrollen planteamientos de aprendizaje más colaborativos y constructivos y se espera de ellos que, más que formadores que impartan ex cátedra, sean intermediarios y gestores en el aula. Estos nuevos papeles requieren formación en un abanico de planteamientos y estilos docentes. Además, actualmente las aulas presentan mezclas más heterogéneas de jóvenes de distintas procedencias y con distintos niveles de capacidad y de discapacidad. Se les pide que aprovechen las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías y respondan a la demanda de aprendizaje individualizado; y también es posible que, además, tengan que asumir tareas de toma de decisiones o de gestión resultantes del aumento de la autonomía de los centros de enseñanza.

La profesión docente es cada vez más compleja. Las exigencias y compromisos que se piden al profesorado van en aumento, pues la sociedad avanza a un ritmo vertiginoso y se pide que el profesorado se adapte a ese ritmo. Pero, para que el profesorado esté (y se sienta) capacitado para lograr todas las exigencias, es fundamental que su formación sea adecuada y lo más completa posible. Por ello, es preciso insistir en que **no basta con que el profesor domine su materia**. En opinión de Gallego y Alonso (1997), a las características tradicionales (perfil del docente) y a los conocimientos propios de cada área habría que sumar nuevos elementos para el currículum de formación de profesores y profesoras:

- Destrezas de comunicación: La utilización del lenguaje oral, del lenguaje icónico, del lenguaje informático y de una segunda lengua es una exigencia para todos los docentes.
- Técnicas de asesoramiento personal: El docente debe ser un "facilitador del aprendizaje", lo que implica, entre otras cosas, preparar oportunidades de aprendizaje, estimular el deseo de aprender y guiar el proceso de aprendizaje.

- Conocimiento de los nuevos recursos y reglas: Se debe potenciar el uso del ordenador en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Manejo de técnicas de creatividad: hay que actuar y fomentar las acciones creativas.
- Planificación estratégica y gestión del tiempo: se hace indispensable un minucioso diseño temporal.
- Gestión de la calidad total: Debemos centrarnos en los proveedores (docentes) y los consumidores (alumnado), dedicarnos a la mejora continua, personal y colectivamente, mejorar nuestra aportación al sistema y realizar un trabajo conjunto profesorado y alumnado para que los discentes alcancen sus mayores potencialidades.
- Servicio al cliente: Hay que conocer las necesidades y características del alumnado y las familias para poder fomentar el aprendizaje en las mejores condiciones.
- Técnicas de negociación: para llegar a acuerdos evitando la violencia y trabajar en equipos colaborativos.
- Técnicas de ventas y técnicas publicitarias: para mostrar a los alumnos la importancia y la necesidad de aprender su asignatura.

Según Sánchez Delgado (2012), durante mucho tiempo la formación del profesorado estuvo centrada casi de forma exclusiva en el conocimiento de las materias a impartir, dejando de lado la práctica pedagógica, lo que ha podido influir en el hecho de que ciertos sectores del profesorado se consideren técnicos especialistas en su materia y se despreocupen de las características del alumnado. Hoy en día es preciso superar esa visión reduccionista centrada en un aprendizaje conceptual, para dar paso a una línea de trabajo más experiencial, reflexiva y centrada en el alumnado. En palabras de Sánchez Delgado (2005a: 9):

No cabe la menor duda de que dominar una materia es condición necesaria para poder enseñarla adecuadamente. Durante mucho tiempo se pensó que eso era suficiente para enseñarla, pero cada día está más claro que si bien es una condición necesaria no es una condición suficiente, pues el problema es que esa materia hay que enseñársela a alguien y parece que la más elemental lógica exige que sea necesario

conocer a ese alguien. ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Cómo se desarrollan? ¿Qué relación existe entre el desarrollo y el aprendizaje? ¿Qué son capaces de aprender los alumnos y qué no? Según un aforismo inglés “para enseñar Latín a Juan es más importante saberse a Juan que saber Latín”.

El problema es que en ocasiones nos encontramos con un sistema tan sobrecargado de necesidades que nos hace imposible abarcarlas todas, con lo que acabamos dejando aspectos fundamentales relegados a un segundo plano. Parece como si cuando no se puede abarcar todo lo necesario, debiera darse prioridad a los contenidos conceptuales, dejando de lado los procedimentales o actitudinales, lo que hace que en muchos casos, los futuros y futuras profesionales de la educación sigan limitándose a la copia, memorización y reproducción. Estamos de acuerdo con Sánchez y Gairín (2008: 123) cuando afirman lo siguiente:

No es que se desprecie una lección magistral, pues, cuando es buena, proporciona al estudiante síntesis conceptuales y desarrollos teóricos que tardaría mucho tiempo en conseguir por su cuenta. El problema es que cuando este planteamiento se utiliza de manera abusiva o exclusiva, impide de facto que el estudiante se apropie (en el sentido de que haga suyo, de que personalice e integre) del conocimiento, fomentando actitudes de pasividad y reforzando la utilización casi única de procesos mentales relacionados con la comprensión y la memoria.

A pesar de que hoy en día es ampliamente aceptada la escuela no solo como un lugar donde se transmiten contenidos, sino también donde se aprende a convivir, parece que la formación del profesorado aún sigue anclada en modelos pasados, pues en muchos casos la formación se limita a la transmisión de unos contenidos que el alumnado (futuro profesorado) debe plasmar el día en que se realice el examen final de la asignatura. Parece como si nos olvidáramos de que debemos plantear la formación del profesorado en función de las metas que queremos alcanzar o como si todavía siguiéramos pensando que el mejor docente es aquel que es simplemente experto en su materia. En muchos casos se tiene claro que el camino es la formación integral, el fomento de la capacidad crítica y reflexiva y el fomento de la convivencia, pero en la práctica seguimos reproduciendo modelos de formación que buscan la “eficacia educativa” y el dominio de las diferentes materias por encima de

todo. De esta forma, nos olvidamos de otros aspectos de gran importancia para el aula, como son el fomento de la reflexión sobre la acción, el desarrollo de valores y actitudes, las cualidades didácticas en diferentes situaciones, la capacidad de resolución de problemas, la relación y comunicación con personas de diferentes condiciones y procedencias, las técnicas de gestión de conflictos, el fomento de la convivencia... Sin los cuales será difícil preparar a los y las profesionales que necesitamos hoy en día, por lo que tal y como indica Palomero (2006: 211):

Se necesitan, por ello, políticas educativas orientadas a formar profesores y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras; y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias; y de convertir el aula en un espacio para la reflexión y el debate; preparados para el trabajo en equipo; dispuestos a construir conocimientos y saberes, teóricos y prácticos, desde la atalaya de la solidaridad; comprometidos con la construcción de un mundo nuevo, más justo y solidario; abiertos al conocimiento científico y técnico, pero también al experiencial; decididos a integrar conocimientos y mundo de la vida, lo cognitivo y lo emocional, lo académico y lo vital; capaces de poner el acento sobre el aprendizaje autónomo; con formación práctica, y con conocimiento de experiencias, investigación y reflexiones sobre la práctica; abiertos a la aldea global.

A pesar de que las palabras de Palomero tienen ya algunos años, hoy en día siguen teniendo vigencia, pues todavía no hemos sido capaces de lograr que se hagan realidad. Es como si dejáramos reducido el currículo a la “mínima expresión”, olvidándonos de lo que realmente debería ser:

El currículo no es así sólo un producto mediante el cual se indica lo que el estudiante ha de aprender, sino, y sobre todo, un proceso mediante el cual las instituciones universitarias socializan al estudiante en un campo profesional, transmiten cultura (tanto científica como social y humanística) y promueven determinadas inquietudes y compromisos.

La construcción y desarrollo del currículo representa, también, la posibilidad permanente de reflexión sobre la acción formativa (qué pretendemos, por qué una opción y no otra, por qué una forma de organización y no otra,...) y las ideas que sustentan la acción institucional y de los profesores. La idea de currículo supera así las concepciones restrictivas que lo identifican con una relación de contenidos, un plan de actuación o un marco experiencial, para aproximarnos a concepciones que lo entienden

como una guía abierta y en continuo cambio a través de la cual se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se puede así considerar como un cruce de caminos en el que confluyen prescripciones externas, condiciones institucionales internas y prácticas diversas. (Sánchez y Gairín, 2008: 30).

Siguiendo a Sánchez Delgado (2012), podemos afirmar que todo profesor necesita recibir una formación científico-disciplinar, pedagógica, práctica y actitudinal:

- La **formación científico-disciplinar** sirve para que los docentes adquieran los conocimientos y destrezas correspondientes a las áreas, materias y disciplinas que han de impartir.
- La **formación pedagógica** aporta al profesorado la base necesaria para reflexionar sobre su práctica como profesional de la educación.
- La **formación práctica** proporciona al docente las destrezas y procedimientos que se requieren para la intervención didáctica en la realidad educativa.
- La **formación actitudinal** ayuda a que el profesorado desarrolle la conciencia profesional necesaria para una actuación ética y adecuada.

Serán esas otras formaciones diferentes (y complementarias) a la científico-disciplinar las que nos ayuden a comprender mejor al alumnado y los procesos que tienen lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y las que, por tanto, nos ayuden a actuar de forma más adecuada y coherente.

En muchos casos es la falta de esa formación actitudinal, práctica y pedagógica la que nos lleva a actuar erróneamente y a acudir en más situaciones de las deseadas a las conocidas expulsiones o castigos antipedagógicos.

Los centros escolares son, ante todo, centros educativos y como tal no pueden ni deben recurrir a expulsar sin más a los estudiantes que presentan dificultades emocionales, comportamentales o sociales o a los que son violentos o disruptivos. Si ante cada acto equivocado expulsáramos sin más a los causantes, ¿qué enseñanza estaríamos transmitiendo?, ¿estaríamos

realmente educando? Es cierto que la expulsión temporal puede ser útil en determinados momentos (siempre que venga acompañada de los seguimientos y reflexiones apropiados), pero si ante los conflictos que surgen en las aulas la única solución que se proporciona es la expulsión, ¿cómo estamos ayudando a que los estudiantes el día de mañana, fuera ya del centro escolar, resuelvan los problemas que puedan surgir de una forma pacífica? En este sentido, nos parecen muy acertadas las palabras de Notó (2002: 69-70): “¿Se puede proponer a un centro hospitalario que tiene un paciente que les crea conflictos, que tiene una enfermedad que puede ser contagiosa, que lo expulsen del hospital?, ¿ese hospital estaría colaborando con la curación del enfermo?”. En cualquier caso, nos surge otra inquietud: ¿Se está preparando al profesorado para que en lugar de la expulsión realice una intervención educativa? ¿Y para prevenir las conductas disruptivas?

Precisamente porque no podemos “huir” de determinadas situaciones y dejar al alumnado a su suerte, el profesorado requiere de **formación específica** que le permita **atender a todo el alumnado independientemente de sus características, afrontar situaciones conflicto y de violencia y tener herramientas para intervenir de forma conjunta en la mejora de la convivencia en los centros**. No debemos olvidarnos que los conflictos se producen constantemente y que lo que determina su constructividad o destructividad no es su existencia, sino la forma en que se manejan. Por ello, es preciso que tanto el profesorado como el alumnado se impliquen en su solución y para ese particular es esencial que el profesorado esté preparado. Es evidente que no es posible abordar en la formación del profesorado todas las situaciones conflictivas que pueden darse en un aula o en un centro educativo, pero lo que sí es posible es preparar para la reflexión, la toma de decisiones, el análisis de diferentes situaciones, la detección de posibles conflictos, la participación democrática... y, por supuesto para la promoción del compañerismo y de la cooperación, tan necesarias para prevenir malas relaciones y construir relaciones armónicas.

Una de nuestras principales preocupaciones es la ausencia (o tímida presencia) de materias en las que se enseñe a los futuros profesionales de la educación a **abordar los conflictos** que puedan surgir en el aula, así como a realizar un **tratamiento adecuado del género y la interculturalidad** y a **ser líderes naturales**. Mingote y Requena (2008: 214) lo expresan de la siguiente forma:

En las Facultades de Pedagogía o Escuelas de Magisterio no se enseña a los profesores a ser líderes democráticos y competentes que transmitan expectativas positivas, precisas y flexibles, individualizando la enseñanza para que cada alumno participe, compensando las diferencias existentes entre ellos. A esto se suma que los profesores se encuentran por lo general sometidos a una gran presión, al desengaño y a la frustración por el incremento del número de alumnos por clase y la falta de recursos económicos y humanos. Todo ello explica que entre las prioridades del profesorado no se encuentre la resolución de los conflictos de convivencia.

El problema no se encuentra únicamente en las **escasas asignaturas** en las que se abordan esos aspectos, sino que hay un problema añadido: en la mayoría de los casos, esas asignaturas **no tienen un carácter obligatorio**, por lo que el alumnado accede a ellas o, bien porque el horario en el que se imparten le resulta adecuado, o bien porque ya están sensibilizados o interesados por esas temáticas. De esa forma, nos encontramos con que una buena parte de los futuros y las futuras profesionales de la educación no reciben una formación que debería ser obligatoria para ellos y ellas (pues existe una gran diversidad en los centros educativos hoy en día, a la vez que una gran cantidad de situaciones conflictivas y violentas a las que tendrán que enfrentarse a lo largo de su vida laboral). Además, creemos que en muchos casos esas temáticas se abordan muy a grandes rasgos, no permitiendo una formación adecuada y completa, y limitándose muchas veces su tratamiento al aspecto teórico, no a su puesta en práctica.

Por otra parte, entendemos que la verdadera convivencia está muy relacionada con el trabajo en equipo pero, a nuestro parecer, gran parte del profesorado trabaja de forma aislada y es esa forma de trabajo la que transmite a su alumnado. Si verdaderamente nos interesa que el profesorado fomente el

aprendizaje cooperativo en sus aulas, es preciso que se reduzcan las tareas individuales e individualistas en su formación, en beneficio de estrategias más cooperativas, en las que cada persona se sienta responsable de sí misma y de los demás. De acuerdo con Sánchez Delgado (2011: 197), aunque existen diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo, todas ellas tienen los siguientes rasgos comunes:

- Los equipos (de entre tres y seis personas) deben ser lo más homogéneos posible entre ellos (lo que se logra siendo internamente heterogéneos en rendimiento, sexo, etnia, cultura, intereses...).
- Se plantea una tarea en la que cada persona debe conseguir el mayor dominio posible con la ayuda de los demás.
- En la evaluación, el resultado obtenido por cada miembro del grupo repercutirá en los demás. Se obtienen mejores resultados si además se implica al alumnado en procesos de autoevaluación y coevaluación.

La mejor forma de que el profesorado aprenda a trabajar en equipo y cooperativamente, es trabajando en equipo y cooperando a lo largo de su vida académica. Proporcionando una formación teórica serán conscientes de algunas pautas, pero únicamente desde la vivencia de aquello en lo que se les quiere formar podrán conocer los pros, los contras, los sentimientos que se experimentan cuando algo sale mal o sale bien... Por tanto, es preciso vigilar que ese contenido aparezca en la formación del profesorado pero, tan importante como eso, es que en las diferentes materias que cursan a lo largo de su formación tengan la oportunidad de “vivir” lo que es el trabajo en equipo y lo que es cooperar, y con ello no nos estamos refiriendo a lo que en gran cantidad de ocasiones se confunde con trabajo en equipo, esto es, a organizar grupos para que entre todos los componentes trabajen un tema, dejando la forma de trabajo al buen entender del alumnado, lo que conlleva que en lugar de trabajar en equipo, se repartan los diferentes puntos del trabajo para después unirlos y presentarlos conjuntamente. En nuestra opinión, eso no es trabajo en equipo, simplemente se trata de un acuerdo para ser más dinámicos

en la elaboración de un trabajo y, ya de paso, trabajar menos, aprender menos y evitar los posibles “roces” que siempre surgen cuando verdaderamente se trabaja de forma cooperativa.

También es preciso tener en cuenta que nuestras aulas son cada vez más diversas, al acoger a estudiantes de diferentes nacionalidades, de diferente sexo, de diferente capacidad... lo que hace todavía más necesaria la **educación inclusiva** para dar respuesta a las necesidades de todos y hacerlos visibles por igual, sin destacar a unos sobre otros. Este tipo de educación se articula con el conflicto, pues gracias a él logramos el conocimiento de las personas que son diferentes o que simplemente tienen costumbres distintas a las nuestras (idioma, convicciones religiosas, comportamientos...). El educativo es un ámbito privilegiado para potenciar el conocimiento inmigrantes-autóctonos, chicos-chicas... pues es un lugar de fácil encuentro. No obstante, ese conocimiento puede potenciarse siempre y cuando la persona que está al frente del grupo esté preparada para ello y esto nos lleva a la siguiente pregunta: ¿Hemos sido preparados los profesionales de la educación para esta diversidad? Al respecto, Pumares (2010:232) comenta:

Los profesores y profesoras veteranos en el ejercicio de la profesión han visto transformarse la composición del alumnado sin haber tenido oportunidad de adaptarse a ese cambio vertiginoso. Ni han recibido la formación necesaria para esa adaptación ni han contado con los recursos y apoyos suficientes para ir ensayando nuevas prácticas, otros agrupamientos, para aprender a trabajar colectiva y cooperativamente en los claustros, para hacer de la escuela un campo permanente de investigación reflexiva y autorreflexiva, crítica y autocrítica.

Podríamos decir que el anterior párrafo define la situación del profesorado que lleva tiempo en activo, pero algo que nos inquieta en buena medida es si la formación que se está proporcionado a los profesionales de la educación en la actualidad responde a sus necesidades reales y a las demandas que se les realizan, y no solo nos referimos a los contenidos abordados en la formación, sino también a la **forma en la que se tratan esos contenidos**. Al respecto, Imbernón (2007:48) afirma lo siguiente:

Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio. Quizá sea porque aún predominan políticas y formadores que practican con ahínco y entusiasmo una formación transmisora y uniforme, con predominio de una teoría descontextualizada, válida para todos estén donde estén, alejada de los problemas prácticos reales y basada en un enseñante medio que no existe. Y eso incluso conociendo el discurso ya antiguo, porque es de mediados de los ochenta, de que la formación debe acercarse a la escuela y partir de las situaciones problemáticas de los enseñantes. Pues no, la formación y los proyectos en los centros continúan siendo una eterna reivindicación.

Ante esta situación que nos comenta Imbernón, la solución no se encuentra en invertir más y más recursos en formación del profesorado y en hacer más accesible la formación, sino en potenciar una nueva cultura formativa. Cercano a esta línea de pensamiento se encuentra Pumares (2010:231), quien afirma lo siguiente:

Los profesores y profesoras que salen de las facultades de Educación lo hacen con una formación basada fundamentalmente en modelos academicistas y técnicos [...], y con ese bagaje se incorporan a los centros educativos e inician su práctica docente. Además de la formación recibida prevalece el concepto de escuela que todos/as hemos adquirido como consecuencia de nuestro paso por ella como alumnos/as, el profesorado que tuvimos, las prácticas a las que fuimos sometidos/as, ... esa percepción de la escuela incorporada a nuestra cultura social, instalada en el pensamiento colectivo, es altamente resistente al cambio y tiende a reproducirse si no tiene lugar una profunda transformación, un cambio radical e intencionado de las prácticas educativas, de la organización de los centros, del pensamiento de profesores y profesoras.

Por tanto, es preciso prestar atención no solo a los aspectos que se trabajan en la formación del futuro profesorado, sino también a cómo se trabajan los mismos, debiendo primarse por encima de todo los **aprendizajes activos, prácticos, cooperativos y participativos**, tanto en su formación inicial como en su formación permanente. En ocasiones nos lamentamos de la soledad que experimenta el profesorado ante cualquier problema o de que no se coordina con sus compañeros y compañeras de profesión para organizar cualquier actividad o diseñar las diferentes asignaturas, pero quizá nos olvidamos de que por regla general no se les está preparando para trabajar de una manera colegiada y conjunta.

Reflexionando acerca de lo anterior, llegamos a la conclusión de que no solo es preciso proporcionar una formación adecuada y acorde con la realidad social y escolar, sino que además, es preciso fomentar en los futuros profesionales el “aprender a desaprender” (término utilizado por García Monje, 2000) aquellas **prácticas no del todo acertadas** con el objetivo de evolucionar y adaptarnos a la realidad y de cambiar los esquemas que no son válidos hoy en día. Y con prácticas no del todo acertadas nos referimos tanto a las de los docentes en activo, que en ocasiones tienen prácticas poco ortodoxas aprendidas, como a las de los docentes en formación, que antes de ser parte del profesorado son, y han sido, alumnos de diferentes niveles académicos y han aprendido de sus diversos profesores.

Una parte de la formación que, a nuestro parecer, debería ayudarnos a conocer mejor la realidad y adaptarnos a ella, desechando esquemas no válidos es el **Prácticum**. Su realización permite a los estudiantes completar la formación teórica que van adquiriendo en el aula con la aplicación práctica en diferentes centros y, por tanto, mejorar las competencias que serán necesarias para su futuro desarrollo profesional. Las prácticas son, por tanto, el momento idóneo para aprender todas aquellas cosas que no ha sido posible aprender en el aula, desterrar mitos y falsas creencias, poner en práctica aquellos aspectos que se han aprendido de una forma teórica, conocer otras realidades sociales y culturales y reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. No obstante, consideramos que las prácticas no siempre son situaciones adecuadas para construir los conocimientos y actitudes más idóneos, pues a veces los estudiantes no tienen la oportunidad de observar situaciones e intervenciones frecuentes o incluso las observan con actuaciones no apropiadas. De esa manera, puede ser que determinados prejuicios y estereotipos ya interiorizados previamente, no se destierren o, peor aún, se incrementen. Tal y como indican Rodríguez, González, Egea y Gutiérrez (2004: 88), “de cara al trabajo con realidades culturalmente diversas, habría que cuidar mucho las aulas en las que cursan los estudiantes el *Prácticum* si, más allá de la mera asimilación cultural que coloniza las mentes de las personas,

pretendemos caminar hacia la auténtica interculturalidad”. Precisamente los mismos autores, realizaron un estudio con 25 estudiantes de Magisterio (de Educación Infantil y Primaria) con el que pretendían conocer sus patrones de creencia respecto a la educación intercultural y la escolarización de gitanos e hijos de inmigrantes. El estudio proporcionó algunos datos que nos invitan a la reflexión:

- A pesar de que, al incorporarse al *Prácticum*, una amplia mayoría de estudiantes parece entender la diversidad cultural como valoración, respeto e interacción de las diversas culturas, un 24% entienden la interculturalidad como asimilación a la cultura mayoritaria.
- La inmensa mayoría de estudiantes consideraba que no había recibido una formación adecuada de cara a la interculturalidad (84% respecto a los gitanos y 80% respecto a los inmigrantes en general). Además, manifestaron un escaso conocimiento de las culturas minoritarias presentes en nuestro país. Ninguno afirmaba conocerlas a fondo y únicamente pequeños porcentajes de estudiantes manifestaban conocer alguna bastante.
- El patrón más general de actitudes de los estudiantes que participaron en el estudio fue la aceptación a la hora de tener en sus futuras aulas a alumnado gitano, marroquí y latinoamericano, pero al mismo tiempo un 20% se sentían inquietos por no saber cómo actuar con el alumnado gitano y un 16% con respecto al alumnado marroquí. Además, un 4% parecía rechazar a los latinoamericanos por no conocer sus costumbres, un 8% a los gitanos y un 16% a los marroquíes. Del mismo modo, el no saber cómo tratarlos, llevo a un 4% más de los estudiantes a rechazar a los gitanos.
- A pesar de que la mayoría de los estudiantes encuestados manifestaban actitudes de aceptación hacia el colectivo gitano y los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes y latinoamericanos, al preguntarles cómo los imaginaban se encontró lo siguiente:

- Un 92% del alumnado se refirió a los gitanos como fuente de problemas, tanto de comportamiento, como derivados de su cultura de procedencia o de su familia, o con problemas de retraso educativo o falta de higiene.
- La gran mayoría de los alumnos de Magisterio tienden a imaginar a sus futuros alumnos marroquíes como problemáticos. Únicamente un 24% utilizó descriptores que podrían incluirse dentro de la categoría “como todos los niños” y solo un 4% incluyó en su descripción factores positivos o neutros.
- Respecto a los alumnos latinoamericanos, los resultados fueron más esperanzadores, pues aumentó el número de estudiantes que pensaban que eran “como todos los niños”. No obstante, siguió existiendo un alto porcentaje (40%) que al describir a los niños mencionó algún tipo de problema.

Como puede verse, los datos anteriores nos alertan de una **importante carencia de los planes de estudio**, pues nos encontramos con personas que teóricamente aceptan la diversidad pero que no se encuentran preparadas para trabajar con ella. Además, es especialmente preocupante la existencia de elevados porcentajes de alumnos y alumnas de titulaciones de educación que imaginan a los estudiantes inmigrantes como fuente de problemas, algo que puede ser debido a la falta de formación al respecto. Es por ello que nos preguntamos: si el propio profesorado tiene esos sentimientos y pensamientos, qué ocurrirá con las personas a las que den clase. ¿Podrán evitar que desarrollen las mismas formas de pensar o de actuar?

Si los profesionales que trabajan con la infancia y adolescencia no reciben una adecuada formación teórica y práctica, no estarán en disposición de detectar situaciones de conflicto, riesgo y maltrato, ni tampoco de intervenir ante ellas o de no producirlas. Precisamente puede ser esa ausencia en la formación la que produce que parte del profesorado no intervenga en los casos

de conflictos, degenerando algunos de ellos en una violencia que puede crecer cada vez más. En esta línea, Mingote y Requena (2008: 215) hablan de que algunos profesores y profesoras “minimizan la gravedad del problema, no ayudan a las víctimas y por tanto apoyan con su pasividad a los agresores, consolidándose así el problema que, tarde o temprano, sufrirán ellos mismos como ya estamos observando en algunos centros”.

Los distintos casos que salen a la luz, nos muestran que es un craso error el pasar por alto los conflictos y conductas agresivas, porque en esas situaciones hay personas que están sufriendo y también porque casi siempre derivan en conflictos mucho más graves a los que es más difícil encontrar una solución.

Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿Se forma al profesorado para todo eso? En nuestra opinión, no. Tal y como hemos indicado con anterioridad, son pocas las asignaturas que abordan las temáticas que tratamos en este trabajo. No obstante, nuestra esperanza es que, aunque no existan casi asignaturas en las que se aborden esas temáticas, esas pocas asignaturas cubran las necesidades de los docentes del siglo XXI. Del mismo modo, confiamos en que esos temas se traten de forma transversal en otras asignaturas, logrando así al menos una sensibilización que fomente el acceso posterior a formación permanente relacionada. Ese pensamiento es el que nos mueve a realizar la investigación que se presenta en estas páginas, pues nos gustaría conocer qué formación se proporciona a los futuros y las futuras profesionales de la educación respecto a género, interculturalidad, conflictos y tratamiento de la violencia y si hace que se sientan preparados y preparadas para mejorar la convivencia en sus centros y hacer frente a situaciones conflictivas.

Aunque creemos que en general no se forma al profesorado, es preciso concretar más, pues en las líneas anteriores hemos venido abordando la formación de maestros y maestras, y (al menos la inicial) es muy diferente de la que recibe el profesorado de Secundaria, Bachillerato y otros niveles educativos superiores. Concretamente, el **profesorado de Secundaria, es**

especialista en una materia (para ello se le forma en la antigua Licenciatura o en el actual Grado) y para ejercer como docente debe recibir una formación pedagógica (a través del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica -CAP- o en el actual Máster de Formación del Profesorado) que, a nuestro juicio, es mínima.

Si el profesorado que estudia en las facultades de Educación, donde teóricamente se forma pedagógicamente, lo hace bajo el prisma de los modelos academicistas y técnicos, y no recibe formación para la convivencia, la gestión de conflictos... ¿Qué ocurre con el profesorado que imparte clases en otros niveles educativos y que no se forma en tales facultades? Como indicábamos con anterioridad, es necesario dominar una materia para poder enseñarla adecuadamente, pero no es suficiente, pues es preciso conocer muchos otros aspectos del aprendizaje, de las personas y de los grupos. La formación de los docentes debe incluir, además del conocimiento de la materia a impartir, aspectos tan necesarios como la selección y organización de los contenidos, la metodología, los recursos y materiales didácticos, la evaluación del conocimiento, las actividades y dinámicas de grupo, la psicología de la persona, las organizaciones y los grupos... y por supuesto, la formación en habilidades de tipo relacional y la formación para saber encauzar las distintas situaciones conflictivas que se presenten en el día, pues las aulas no son lugares exentos de conflictos, sino una pequeña porción de la sociedad y si en ella existen conflictos mal resueltos y violencia, en la escuela también pueden existir.

Del mismo modo, aunque las sugerencias que hemos ido realizando en este apartado están dirigidas a la formación del profesorado en general, no queremos terminar este apartado sin hacer una mención expresa a la **formación permanente del profesorado**, pues consideramos que el desarrollo profesional del profesorado es una tarea permanente y que, tal como indica Pumares (2010: 293), refiriéndose a las anteriores titulaciones de educación, “obtener el título de maestro/a, la licenciatura en Pedagogía o Psicopedagogía viene a ser como obtener el carnet de conducir: una licencia

para empezar a aprender, para equivocarse solo/a". En nuestra opinión, la formación permanente debe hacer hincapié en todos los aspectos que hemos analizado con anterioridad, pues en ocasiones la formación inicial no se aprovecha todo lo que debiera por llegar en un momento en el que falta experiencia y "visión profesional". Además, si como venimos intuyendo la formación inicial tiene carencias, se hace imprescindible motivar al profesorado para tomar parte en diferentes actividades formativas a lo largo de su carrera para suplir esas carencias y fomentar el intercambio de experiencias entre profesionales.

Además, en la formación permanente del profesorado es necesario pasar de un modelo en el que es el formador o formadora quien selecciona los temas, a una formación en la que se analicen las distintas situaciones problemáticas que se dan en los contextos sociales y educativos, pues cada ámbito requiere un tipo de intervención diferenciada. No obstante, a la hora de seleccionar las temáticas a abordar, es preciso que diferenciamos entre las que se solicitan por mero entretenimiento de aquellas que realmente son necesarias.

La revisión de los aspectos que hemos comentado a lo largo del capítulo servirá para preparar al profesorado para poder **trabajar en entornos culturalmente diversos** y para poder **atajar los prejuicios, estereotipos y cualquier forma de violencia** hacia los alumnos, las alumnas y sus familias. Estamos seguros de que nuestros esfuerzos por mejorar la formación del profesorado se verán reflejados en la formación y satisfacción de sus futuros estudiantes, que siempre recordarán las enseñanzas recibidas.

19 de noviembre de 1957

Querido Sr. Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en Usted. Sin Usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo, pero por lo menos ofrece la oportunidad

de decirle lo que Usted ha sido y sigue siendo para mí y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que Usted puso en ello, continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.

[Carta del escritor y Premio Nobel Albert Camus a su maestro de Primaria, publicado por Sánchez-Marín y referenciado por Mingote y Requena (2008: 159)].

Síntesis de los aspectos abordados

Bajo las premisas de que la calidad de la enseñanza depende en gran medida de la formación del profesorado y de que ésta debe ser consecuente con la situación social, en el capítulo sexto se ha analizado cómo ha sido ésta en el pasado y cómo es actualmente, para después interrogarnos sobre si responde a las necesidades que tienen los centros educativos actualmente. Teniendo presente que los docentes que se están formando van a trabajar en entornos culturalmente diversos, en los que van a surgir conflictos continuamente y en los que es preciso que el alumnado coopere entre sí, hemos llegado a la conclusión de que es preciso “repensar” los actuales planes de formación inicial del profesorado, superando el aprendizaje meramente conceptual de las materias a impartir e invirtiendo en una línea de trabajo más experiencial y reflexiva.

A lo largo del capítulo se ha debatido sobre la necesidad de que en la formación del profesorado se favorezcan la paz, la convivencia y las metodologías interactivas, participativas y cooperativas para que el alumnado (futuro profesorado) aprenda a convivir y a relacionarse de una manera pacífica, tanto en su vida académica como en la personal o profesional, lo que servirá para que luego traslade ese aprendizaje a su futuro alumnado.

También se ha abordado la formación permanente del profesorado, pues consideramos que es fundamental para complementar lo aprendido al inicio de la carrera de los docentes y también para actualizar y poner al día

conocimientos y fomentar la interacción y el intercambio de buenas prácticas con otros docentes.

II. CUESTIONES METODOLÓGICAS

1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

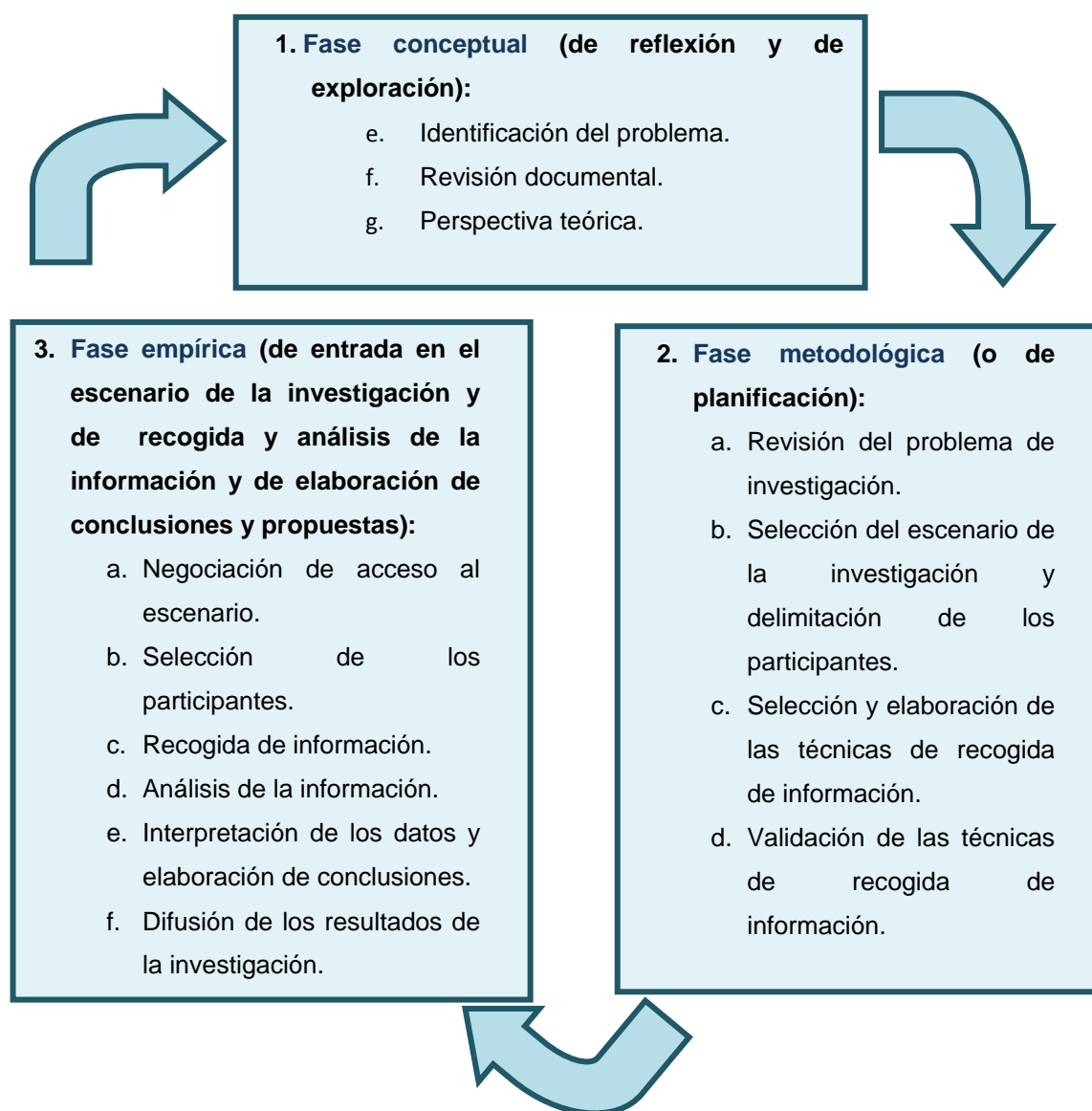
La investigación es un proceso que implica diferentes fases, que si bien están claramente delimitadas, también están interrelacionadas unas con otras. A grandes rasgos, podríamos decir que nos encontramos ante tres grandes fases: una conceptual, una metodológica y una empírica (Pedraz, 2003).

En la primera de ellas, la **conceptual**, es en la que el investigador se plantea cuál es el problema de la investigación y trata de buscar respuesta al mismo a través de la revisión bibliográfica, lo que ayuda a centrar el tema de la investigación y a clarificar conceptos.

En el caso de no encontrar respuesta al problema en la revisión bibliográfica, es cuando el investigador decide emprender su propia investigación, para lo cual se plantea una serie de objetivos de investigación, lo que da paso a la **fase metodológica**. En esa segunda fase, se diseña la investigación analizando qué metodología es la más apropiada para encontrar una respuesta a los interrogantes planteados. Además, se define cuál será la muestra y cuáles serán las herramientas de recogida y análisis de los datos, cuya elección dependerá de la naturaleza del problema a investigar, de los objetivos, de los recursos disponibles y del tiempo disponible para la realización de la investigación.

Por último, en la **fase empírica** se procede a entrar en el campo de investigación para recoger los datos, que posteriormente se analizarán, interpretarán y difundirán. Puede ser que esta fase, nos haga plantearnos nuevos interrogantes y comenzar de nuevo un proceso de investigación para dar respuesta a los mismos, por lo que en este caso, estaríamos ante un proceso cíclico.

De una manera más gráfica, podríamos representar las fases de la investigación de la siguiente manera:



(Elaboración propia a partir de Latorre et al. (1996), Pedraz, (2003) y Sandín (2003))

Hasta el momento, en el presente trabajo, hemos abordado la fase que denominamos *conceptual*. Es a partir de este momento, cuando basándonos en la revisión documental y en el estado de la cuestión, clarificamos nuestro problema de investigación y damos paso a la fase metodológica.

2. OPCIONES METODOLÓGICAS.

La presente investigación no pretende trabajar con grandes masas de datos ni tiene como finalidad el desarrollo de nuevos instrumentos. Su finalidad no es obtener resultados generalizables a otros grupos, sino comprender el comportamiento de las personas implicadas en el proceso educativo, sin dejar de lado variables imprevistas o aquellas que aparentemente tienen escaso valor. De esta manera, se busca que la “teoría” emerja de los propios datos para intentar comprender y proporcionar una explicación consecuente con la realidad y no al contrario. Por tanto, dado que a la hora de hablar de investigación, es frecuente encontrarnos ante la separación de las metodologías cuantitativas y cualitativas, dado el tipo de investigación que se pretende realizar nos manifestamos más cercanos a estas últimas.

Según Gutiérrez Brito (2008: 32):

Mientras el enfoque cuantitativo utiliza instrumentos dialógicos que simulan un falso diálogo entre sujeto y realidad objeto de estudio, el enfoque cualitativo se centra en reproducir un auténtico diálogo con la intención de acceder a un discurso producto de la reciprocidad de las existencias personales en juego.

La utilización de las técnicas cualitativas supone que el diálogo sea el objetivo del investigador, teniendo importancia no solo el habla, sino también la

escucha, fomentando la participación y no la imposición de ideas. De esta forma es fundamental que el investigador evite discutir las opiniones manifestadas por los participantes en la investigación y comentar a título particular los aspectos tratados, por lo tanto, debe ser lo más neutral posible en la metodología a aplicar, puesto que su implicación profesional o personal sesgaría los resultados de la misma. No se trata, por tanto, de callar sino de respetar las situaciones y manifestaciones que surjan durante la sesión o sesiones. Tampoco se trata de buscar la verificación, esperando que la persona diga lo que el investigador supone que dirá, sino el conocimiento de la situación, para lo que será necesario dejar que las personas expresen sus sentimientos, pensamientos o vivencias.

Según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), los diseños de investigación cualitativa tienen, entre otras, las siguientes características:

- Son flexibles: el diseño se va construyendo, estando abierto a posibles cambios y redefiniciones.
- Son holísticos: buscan la comprensión total de las situaciones investigadas.
- Son contextualizados: tienen en cuenta el contexto y la cultura donde se producen las situaciones a investigar.
- Exigen una relación cara a cara.
- Se centran en la comprensión de una situación, no en predicciones.

Esas características son las que han hecho que nos decanemos por el predominio de la metodología cualitativa en la presente investigación, pues como hemos comentado con anterioridad, de lo que se trata es de tratar de comprender un problema, examinando en profundidad el contexto en el que se produce, pues se piensa que cada detalle, por insignificante que parezca, puede contribuir a la mejor comprensión del problema. Por ese motivo, consideramos que las metodologías a utilizar deben adaptarse a la realidad diversa que tenemos ante nosotros, no al revés, ya que como indica Marquès, (2003):

No tienen que ser los métodos los que determinen y condicionen los problemas a tratar, sino todo lo contrario. Así, en el caso de la enseñanza, durante mucho tiempo la obsesión por el formulismo metodológico ha impedido focalizar la investigación en sus verdaderos problemas, ya que el instrumento metodológico reducía el campo de investigación hasta perder significación y relevancia en pro de la objetividad, el rigor experimental y la cuantificación.

Por lo tanto, lo que pretendemos es buscar la forma de aumentar el conocimiento, pero sin perder el rigor científico, por ello huimos de la adaptación de la realidad a un método previamente seleccionado. Del mismo modo, en la presente investigación no se parte de unas hipótesis ya formuladas que deben someterse a prueba, sino que lo que se pretende es recoger información que nos ayude a comprender mejor los aspectos a investigar, sin partir de aspectos predeterminados que puedan sesgar la investigación.

De esta forma, nuestros fines corresponden con los que Gibbs (2012: 12) detalla para la investigación cualitativa: pretendemos acercarnos “al mundo de <<ahí fuera>> (...) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales <<desde el interior>>”. En ese contexto, merecen especial atención el contexto, las circunstancias y el escenario donde la investigación tiene lugar, ya que todos ellos influyen en esta última y en la consecución de los objetivos planteados. Rodríguez y Valldeoriola (2009: 48) indican al respecto lo siguiente: “uno de los principales retos de la investigación cualitativa es el estudio de las personas y los fenómenos humanos en su hábitat natural sin perturbar el medioambiente socioecológico, la selección, la entrada y la retirada del escenario de la investigación”.

No obstante, a pesar de las grandes virtudes de esas metodologías, tampoco han estado exentas de críticas. Quizá la más repetida ha sido que los métodos cualitativos tienen un carácter más subjetivo pero, lo cierto es que los investigadores somos los que guiamos todo tipo de investigación y, por tanto, somos los que damos ese carácter subjetivo a la investigación, sea del tipo que sea, cuantitativa o cualitativa. Como afirma Gibbs (2012: 125), “el investigador cualitativo, como todos los demás investigadores, no puede afirmar que es un observador objetivo, inapelable y políticamente neutral situado externamente y

por encima del texto de sus informes de investigación”. Por tanto, a pesar de que tiende a asociarse el carácter subjetivo a la investigación cualitativa, también parece lógico afirmar que el hecho de emplear procedimientos cuantitativos no asegura la total objetividad, al igual que el hecho de emplear los cualitativos no es muestra de total subjetividad. Por tanto, dado que, en cierto modo, es inútil intentar eliminar los efectos del investigador, es importante comprenderlos, controlarlos e informar de ellos. Como indica Gibbs (2012), los investigadores deberían ser explícitos sobre sus ideas preconcebidas y sobre su forma de ver la realidad, pues ambas pueden “alterar” la realidad.

Del mismo modo, es preciso tener en cuenta que los resultados de los estudios se basan en la percepción de las personas encuestadas, y por tanto, pueden adolecer del sesgo implícito en cualquier resultado.

Por otra parte, coincidimos con Francis e Ianni (1986: 132) cuando afirman:

El empleo habitual de datos cuantitativos, por ejemplo, puede suministrar una información considerable y útil sobre los logros del estudiante. Pero son cada vez más numerosas las pruebas que indican que los datos cuantitativos no pueden proporcionar respuestas satisfactorias a muchos de los interrogantes cualitativos de la educación actual. Ya no basta con decir que un niño no sabe leer; lo que ahora se pregunta es por qué no sabe y qué es lo que le hará aprender.

No obstante, a pesar de que para la presente investigación nos decantamos claramente por la metodología cualitativa frente a la cuantitativa, reconocemos que cada tipo de metodología tiene sus sesgos propios y que, por tanto, lo mejor es el empleo de los métodos mixtos para tratar de superar los obstáculos propios de las diferentes metodologías. Por tanto, la presente investigación se realizará tratando de buscar la complementariedad y compatibilidad de ambos tipos de métodos y participando de una metodología diversa para comprender los fenómenos observados. Siguiendo a Reichardt y Cook (1986: 43-48), existen al menos tres razones que justifican la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos:

- La investigación evaluativa tiene propósitos múltiples que han de ser atendidos con variedad de métodos.
- Empleados en conjunto y con el mismo propósito, con ambos métodos puede lograrse lo que ninguno de los dos por separado lograría.
- Dado que ningún método está exento de prejuicios, es preciso efectuar las correspondientes triangulaciones para reducir los sesgos de cada uno y someterlos a comprobación.

Siendo consecuentes con lo anterior, nos decantamos por el empleo de la triangulación como método que permite la aplicación y combinación de varias metodologías de investigación en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1990).

Según Denzin (1978) hay cuatro fuentes de triangulación:

- Datos (tiempo, espacio y persona).
- Investigador (al usar varios investigadores).
- Teórica (al emplear perspectivas múltiples).
- Metodológica (al usar diferentes instrumentos o métodos para las mismas cuestiones).

Aquí haremos uso de la triangulación teórica y de la metodológica.

3. INSTRUMENTOS

Una vez analizadas cuáles eran las mejores opciones metodológicas para la investigación que pretendía realizarse, se procedió a delimitar quiénes serían las personas objeto del estudio y cuáles serían los instrumentos más apropiados.

Se optó por la aplicación de entrevistas y grupos de discusión, tanto a profesionales en activo como a futuros docentes. Además, con el objetivo de llegar a más personas y de evitar los posibles sesgos de ambos instrumentos, se decidió optar también por la aplicación de cuestionarios y la revisión de documentación (planes de estudio vigentes de las distintas titulaciones de educación).

A continuación, abordaremos brevemente en qué consisten los instrumentos por los que nos decantamos en nuestra investigación, así como aquellas precauciones que es preciso tomar a la hora de elaborarlos, para que sirvan para analizar la realidad de la manera más fiel posible.

3.1. Entrevistas

Podemos definir la entrevista como una técnica que se orienta a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y

opiniones, creencias, valores o actitudes de los informantes en relación a la temática a estudiar.

Existen diferentes clasificaciones de las entrevistas, pero en este caso nos centraremos en la clasificación según el grado de estructuración: estructurada, semiestructurada y no estructurada:

- Entrevistas estructuradas: Se produce cuando el investigador lleva a cabo una planificación previa de todas las preguntas que quiere formular, dejando pocas posibilidades al entrevistado de salirse del guión. Normalmente se trata de plantear preguntas cerradas.
- Entrevistas semiestructuradas: A pesar de que se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir, las preguntas que se realizan son abiertas, lo que hace que puedan surgir nuevas posibilidades no planteadas de antemano y que se entrelacen diferentes temas.
- Entrevistas no estructuradas o abiertas: En ellas no se requiere la realización de ningún tipo de guión previo a la realización de la entrevista, sino que las preguntas que se realizan parten de las respuestas de las personas entrevistadas.

La elección de una modalidad de entrevista u otra dependerá de la temática de estudio, de la información que deseemos obtener y del grado de pericia del investigador. No obstante, en palabras de Flick (2004:89) “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”.

La preparación previa de la entrevista es algo fundamental para el buen desarrollo de la misma, pero es preciso tener claro que la entrevista no acaba en la preparación de la misma, sino que todos los momentos de la misma son claves, por ejemplo, los minutos iniciales son decisivos porque como indica Kvale (2011: 83) en ese tiempo las personas entrevistadas “desearán hacerse una idea de cómo es el entrevistador antes de lanzarse a hablar libremente y

exponer sus experiencias y sentimientos a un extraño”. Además, existe cierto consenso respecto a algunas normas que deben respetarse en el momento del desarrollo de una entrevista:

- Seleccionar el lugar adecuado para la realización de la entrevista, tratando de que no sea un lugar que “intimide” o “guíe” a la persona hacia unas determinadas respuestas.
- Propiciar una situación cómoda para las personas entrevistadas (aislamiento, contacto visual, evitar la luz directa sobre el rostro...) y crear un clima de confianza.
- Realizar preguntas comprensibles y abordar los temas gradualmente.
- Mostrar respeto y manifestar una escucha activa e interés por las respuestas ofrecidas por las personas entrevistadas, dando el tiempo suficiente para que puedan expresarse con claridad.
- Mostrarse neutro para facilitar la libre expresión de las personas entrevistadas: No dar consejos ni emitirlos, no contradecir ni discutir y tampoco mostrarse de acuerdo con las opiniones manifestadas por la otra parte.
- Hacer un registro inmediato de las aportaciones y, en el caso de utilizar algún dispositivo de grabación, justificar su presencia y pedir permiso a la otra parte.
- Reservar unos minutos al final de cada entrevista para resolver dudas sobre aquellos aspectos que no hayan quedado del todo claros y para reflexionar sobre el desarrollo de la conversación.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, en la presente investigación nos decantaremos por el diseño de entrevistas relativamente abiertas, o semiestructuradas, con el objetivo de que las personas entrevistadas se expresen más libremente. Según Kvale (2011: 85) en la entrevista semiestructurada la guía de la entrevista:

Incluirá un resumen de los temas que se deben cubrir, con preguntas propuestas. Dependerá del estudio particular el que las preguntas y sus secuencias

estén estrictamente determinadas y sean vinculantes para los entrevistadores o que deje al juicio y al tacto del entrevistador decidir cuándo ceñirse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir.

Lo anterior nos permitirá conocer no solo aquellos aspectos que nos preocupan de antemano, sino también otros aspectos que nos hayan podido pasar inadvertidos y que sin embargo tengan relación con nuestro objeto de estudio.

Del mismo modo, cuidaremos en gran medida no solo el diseño de la entrevista para que nos ayude a conocer aquellos aspectos que nos inquietan, sino también la preparación de la misma, para que se de en las mejores condiciones posibles. Por tanto, cuidaremos especialmente que las personas entrevistadas no se sientan incómodas por el lugar, las miradas, la presencia de otras personas o de aparatos de registro de información, la falta de interés o la forma de pensar de la persona que entrevista.

Dado que pretendemos incluir en nuestro estudio tanto a profesionales en activo como a estudiantes de las distintas titulaciones de educación, otra precaución que nos parece oportuno tomar de cara a obtener una información lo más enriquecedora posible, consiste en aplicar las entrevistas (y grupos de discusión) en primer lugar a las personas expertas. De esta manera podremos conocer las actuaciones que se estaban llevando a cabo en el ámbito objeto de estudio, comprender sus reflexiones teóricas y explorar perspectivas de futuro, lo que puede ofrecernos nuevos puntos de vista a tener en cuenta en las entrevistas y grupos de discusión que se realizarán a estudiantes. No obstante, aunque esa es nuestra intención, somos conscientes de que no siempre las personas están disponibles en el momento que nosotros queremos, por ello, ante todo primará su disposición de tiempo. De esta manera evitaremos que respondan con desgana o con prisa a las preguntas que les planteemos.

3.2. Grupos de discusión

Siguiendo a Gutiérrez Brito (2008: 43), los grupos de discusión pueden ser definidos como una “situación discursiva grupal controlada por un

investigador-moderador para los objetivos de una investigación”, que en palabras de Blumer (1969: 41), “superan muchas veces el valor de cualquier muestra representativa”. Quizá el valor de los grupos de discusión se encuentre en que nos permiten conocer las diferentes opiniones, vivencias... de grupos muy similares de personas, a la vez que nos proporcionan correcciones del grupo en las opiniones que no son adecuadas, no son compartidas socialmente o son extremas.

En los grupos de discusión se trata, por tanto, de que el moderador provoque al grupo para que se comporte con naturalidad y conteste libremente a las preguntas formuladas, sin desviarse de los objetivos de la investigación. Por tanto, el papel del entrevistador es fundamental en este tipo de entrevistas grupales, pues debe generar confianza, teniendo presente el carácter conciliador, ayudando a que el grupo se sienta cómodo y sepa cuál es su papel dentro de la conversación. Del mismo modo, será el moderador quien impida que determinados participantes dominen la discusión, a la vez que permita que las personas más tímidas puedan dar su opinión. Precisamente para evitar el dominio del grupo de discusión por parte de determinados participantes, es recomendable trabajar con personas que se desconocen entre sí, de esta manera se evita dar cosas por supuestas y crear debates alternativos. No obstante, tal y como argumenta Barbour (2013: 90), en la composición de los grupos de discusión, el hecho de que los miembros compartan al menos una característica importante anima a las personas a participar y facilitar la discusión sobre temas difíciles.

A la hora de llevar a cabo los grupos de discusión, serán útiles las mismas recomendaciones que se han expuesto con anterioridad para las entrevistas. Además, basándonos en Flick (2004), podemos concretar las fases por las que se pasa en el transcurso de los grupos de discusión o debates en grupo:

1. Explicación del procedimiento: consiste en definir los objetivos iniciales, explicar la presencia de los aparatos de registro y tranquilizar ante los mismos.

2. Breve presentación de los asistentes y calentamiento para preparar el debate, creando un ambiente inicial de diálogo que ayude a romper el hielo y lograr un posicionamiento inicial del grupo frente al tema de la investigación.
3. Debate real acerca de las cuestiones planteadas inicialmente y que van surgiendo en las intervenciones.

Una vez debatidas las cuestiones que nos ocupaban, podemos encontrar una última fase de “cierre y aportaciones”, donde se pueden resumir los puntos tratados, aclarar las dudas surgidas y agradecer a los asistentes la participación en el grupo de discusión.

Conviene resaltar que el moderador debe comenzar el diálogo con una presentación de los objetivos de la reunión, sin ser demasiado explícito en su disertación para no implicarse e interferir en las opiniones de los asistentes, haciendo las observaciones adecuadas para que los implicados se motiven personalmente en el proyecto y no se vean como meros observadores del mismo. Para lograr esto, es de gran ayuda contar con un “guión de conducción”, que permitirá que el moderador controle los aspectos que se han tratado o que faltan por tratar, en definitiva se pretende cuidar las distintas fases por las que pasa la conversación. No obstante, no deben ser impuestos los temas ni su orden tampoco, pues de ser así, podría perderse información que el grupo considera relevante respecto de la temática a tratar.

Teniendo en cuenta las anteriores recomendaciones, en nuestro estudio procuraremos desde un principio generar confianza y explicar claramente los objetivos que nos mueven para que el grupo se sienta cómodo y sepa qué se espera de él.

Dentro de nuestras posibilidades, intentaremos que en un mismo grupo no se encuentren personas que se conozcan entre sí, para evitar crear debates alternativos. No obstante, entendemos que esto no siempre será posible, ya que al centrar parte de nuestra investigación en alumnado de la misma Facultad, es muy posible que existan relaciones entre ellos y ellas. En cualquier caso, sea de una u otra forma, comprendemos que es muy difícil expresar una

opinión ante personas que se desconocen, por ello, algo que cuidaremos con especial ahínco será la presentación de las personas participantes

Aunque contaremos con un guion de preguntas, que previamente será validado por diferentes expertos, trataremos de fomentar un debate libre (aunque moderado para permitir la participación de todos los asistentes) en el que no se impondrán los temas ni su orden, respetando así el que algunas personas quieran abstenerse de opinar de ciertos aspectos y evitando sacar los temas más personales al principio de la conversación, cuando las personas todavía no tienen la suficiente confianza con el resto para expresarse libre y sinceramente.

3.3. Cuestionarios

El cuestionario es un instrumento con el que obtenemos información de una forma menos profunda y personal que los instrumentos anteriores (entrevista y grupo de discusión), pues la persona que lo aplica se limita a presentarlo al grupo destinatario y a dar ciertas pautas generales. En cualquier caso, algunas de las fortalezas que socialmente le son reconocidas son las siguientes:

- Permite obtener información de una población más amplia de una manera rápida y económica.
- Es muy útil para la recogida de información de colectivos difícilmente accesibles por la distancia o la dispersión de las personas destinatarios.
- No se necesitan personas especialmente preparadas para la recogida de información.
- Ofrece cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas.

Sin embargo, a la hora de seleccionar el cuestionario como instrumento de investigación, es preciso asegurarnos de que las preguntas que necesitamos hacer se pueden formular de forma clara, pues a diferencia de los otros instrumentos que hemos visto anteriormente, no existe la misma facilidad

para explicar qué es lo que queremos saber, ya que la persona se enfrenta “en soledad” a la lectura de las preguntas que debe contestar. Además, contestarlo implica la posesión de cierto nivel de comprensión y expresión. Por ello, si las preguntas no son lo suficientemente claras o nuestros destinatarios no están lo suficientemente avezados en la respuesta por escrito, corremos el riesgo de perder respuestas o de que las obtenidas no vayan enfocadas hacia lo que necesitamos saber.

Según la forma de formularse las preguntas, pueden ser cerradas o abiertas:

- En las preguntas cerradas se deben ofrecer todas las alternativas posibles, para que los destinatarios únicamente tengan que seleccionar una o varias opciones. Podemos encontrarnos ante respuestas del tipo “sí, no, no sé” o ante respuestas categorizadas, en las que la persona tiene que elegir entre un abanico de opciones.
- Las preguntas abiertas, en cambio, no incluyen ninguna opción para elegir, por lo que es la persona que responde quien debe ofrecer la respuesta por sí misma.

En el caso de las preguntas cerradas con categorías, es preciso que abarquen todos los casos que pueden darse (sean exhaustivas) y que la persona no pueda elegir de forma válida dos respuestas distintas a la misma pregunta (sean excluyentes). Además, es preciso tener en cuenta que la existencia de muchas categorías puede dificultar la elección.

Según indica Fox (1981), cuando pretendemos conocer opiniones o actitudes, son muy pocas las preguntas que tienen una estructura de respuesta tan simple como “sí-no”, “satisfecho-insatisfecho”. Por ello, lo más prudente es ofrecer un abanico de opciones e incluir diferentes tipos de preguntas en el cuestionario.

Respecto a la secuencia que debe seguirse al elaborar un cuestionario Marín Ibáñez (citado por García Muñoz, 2003), aboga por la siguiente:

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos,

- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla,
- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada,
- Efectuar una primera redacción,
- Someterla a crítica por algunos expertos,
- Ponerla a prueba con un grupo experimental,
- Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Otro aspecto que merece especial mención son los principios que deben tenerse en cuenta a la hora de formular las cuestiones. Según Pérez Juste (1991: 101-102), algunos de ellos deberían ser los siguientes:

- No recoger más información que la necesaria para el problema que se investiga o evalúa.
- Relacionar de forma clara cada ítem con el problema a evaluar y referir cada pregunta a un aspecto únicamente.
- Procurar una redacción clara de las preguntas.
- Incluir después los ítems que impliquen determinados conocimientos.
- Las cuestiones que impliquen “deseabilidad social” deben de hacerse de forma que permitan recoger la respuesta sincera.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en nuestra investigación nos decantaremos por la aplicación de un cuestionario que incluya ambos tipos de preguntas: cerradas y abiertas, por considerar que de esta forma podremos obtener toda la información que necesitamos sin necesidad de “agotar” a las personas participantes. No obstante, para que las personas puedan expresar su opinión en todo momento, además incluiremos en el cuestionario espacios en blanco donde puedan expresar otras opiniones o clarificar sus respuestas en el caso de ser necesario.

Del mismo modo, tendremos presente que un cuestionario largo siempre produce rechazo, motivo por el cual intentaremos limitar el número de ítems a incluir y tratar de compaginar preguntas abiertas y cerradas, para evitar la fatiga y la monotonía en la medida de lo posible.

Otro aspecto esencial que tendremos en consideración es la crítica por parte de expertos y expertas, motivo por el cual, tras una primera redacción, solicitaremos a diferentes especialistas que nos den su opinión sobre el mismo y realicen las sugerencias que consideren oportunas, lo que nos permitirá redactar de forma definitiva el cuestionario.

3.4. Análisis documental

De acuerdo con Ander-Egg (1982), podemos explicar el análisis de contenido como una técnica que permite estudiar el contenido de una comunicación, clasificando sus diferentes partes en categorías establecidas por el investigador para identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje.

El análisis de contenido nos puede servir en diversas circunstancias: para acercarnos por primera vez a un ámbito de estudio, para verificar hipótesis ya determinadas, para verificar la presencia de temas en un documento, para conocer la frecuencia de aparición de determinados elementos en un documento... De esta forma, el análisis documental o de contenido puede ser útil para indagar tanto sobre lo manifiesto, como sobre lo más oculto, latente o ausente de un mensaje, y también para conocer las condiciones en las que se han producido los documentos objeto de análisis.

Según L'Écuyer (1987), Landry (1988) y Mayer y Quellet (1991), como cita Gómez Mendoza (2000), el análisis de contenido tiene las siguientes características:

- Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con las personas a través de sus producciones.
- Los documentos pueden ser de diferentes tipos: escritos, gráficos, audiovisuales...
- Los documentos pueden haber sido creados por una persona (por ejemplo, cartas personales o diarios íntimos) o por un grupo de personas (por ejemplo, leyes o textos publicitarios).

- El contenido puede ser no cifrado, es decir, la información no se presenta bajo la forma de números, sino de expresiones verbales.
- Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa, es decir, los documentos pueden ser analizados de forma cuantitativa, cualitativa o de ambas a la vez.

Siguiendo a McKernan (2001: 167-169), podemos afirmar que el análisis documental o de contenido consiste en establecer algunas categorías de trabajo y observar, contar y anotar la aparición de unidades de categorías. Más concretamente, el procedimiento a seguir sería el siguiente:

- Definir el universo de contenido.
- Escribir definiciones cuidadosas de las categorías que se están codificando y decidir sobre el nivel de análisis (elementos, palabras, personajes, temas...).
- Analizar los datos y codificar las categorías. Puede hacerse utilizando categorías nominales (por ejemplo, niño/niña, y contando la frecuencia con la que se producen), ordinales (asignando algún orden de rangos jerárquico) o por medio de estimaciones.
- Cuantificar y hacer recuentos de las palabras para calcular la frecuencia de los datos.

IV. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Elección del área o tema

Como se expone en capítulos anteriores de este trabajo, la sociedad de nuestro siglo se caracteriza por cambios continuos (y, en algunos casos, radicales) que están dando paso a una nueva y cambiante realidad social. Inevitablemente, esos cambios se expresan tanto en los centros educativos como en los protagonistas de los mismos, pues nos encontramos ante una mayor diversidad en todos los sentidos. Una diversidad que es fuente de riqueza y una oportunidad para el progreso, aunque no siempre sabemos cómo abordarla, lo que hace que en ocasiones, en lugar de producirse avance, se produzca discriminación, en lugar de surgir la amistad, surja el rechazo o en lugar de fomentarse el compañerismo aparezca la agresión. Nos encontramos pues, en ocasiones (no está en nuestro ánimo generalizar, pues seríamos injustos si lo hiciéramos), con discriminaciones, rechazos o agresiones por el simple hecho de que no hemos sabido gestionar la diversidad o el conflicto adecuadamente, porque no hemos sabido dar a conocer aquellas fuentes de riqueza, avance, compañerismo o amistad.

De esta manera, nos encontramos con una sociedad que ha avanzado y se ha diversificado, pero que en su seno tiene una escuela que no siempre ha sabido “caminar de la mano” y “paralelamente” a ella, quedándose estancada en contenidos y metodologías, que si bien son interesantes y necesarios, no responden en su totalidad a las necesidades de nuestro siglo. De esta manera, a pesar de la gran cantidad de educadores y educadoras que, en diferentes años y bajo distintos enfoques, tratan de hacer ver la necesidad de una educación inclusiva de diferentes diversidades (Steiner, 1904; Montessori, 1911; Freinet, 1950; Gardner 1983; Freire, 1984, etc.) todavía hoy tenemos una asignatura pendiente, conseguir que nos desarrollemos hasta nuestro máximo potencial en un ambiente de armonía, paz y respeto. Por todo lo anterior, nuestra área de estudio e intervención es la educación misma y, más concretamente, lo que se encuentra en su base: el profesorado, su formación y sus actitudes respecto al tratamiento de los conflictos y de la diversidad étnica, cultural y de género, es decir, el desarrollo profesional de los docentes en relación con aspectos fundamentales de la educación para la paz y los derechos humanos.

1.2. Identificación y delimitación del problema

La revisión de diferente bibliografía, así como las conversaciones entabladas con diferentes colegas de profesión, alumnos y alumnas, nos hacen partir de la hipótesis de que **existen importantes carencias en la formación de las titulaciones en Psicopedagogía, Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria** respecto a temas como **interculturalidad, género, convivencia, conflictos y violencia**. Es por tanto, nuestro objetivo conocer cuál es la percepción que los futuros profesionales tienen acerca de su formación, si existen tales carencias formativas y si, en el caso de existir, influyen de manera negativa en su posterior desarrollo profesional.

Nos parece oportuno además conocer también cuál es la situación del profesorado en activo en los niveles de Educación Infantil y Primaria, así como

de las personas que trabajan adscritas a los Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación, Educativa y Psicopedagógica (fundamentalmente personas tituladas en Pedagogía y Psicopedagogía, aunque también en Educación Social) por ser estos a quienes en muchos casos recurren tanto el profesorado como el alumnado cuando existe algún problema de convivencia. De esta manera, podemos conocer cómo fue su formación inicial y si las carencias percibidas varían o disminuyen con la experiencia docente.

Por último, pero no por ello menos importante, también forma parte de nuestro interés conocer si la formación (tanto inicial como permanente) que se está ofertando responde a las necesidades reales de los centros educativos. Para ello, indagaremos no solo en los contenidos sino en el carácter y formato de la misma.

1.3. Valoración del problema

Entendemos que nos encontramos ante un problema apropiado para una investigación de este tipo al ser:

- *Real y relevante*: en nuestra sociedad existe un amplio debate acerca de si la formación del profesorado y sus actitudes son o no adecuadas. Además, nos encontramos ante un problema significativo, pues esa formación y esas actitudes influyen en la calidad de la enseñanza y en el desempeño de los escolares.
- *Factible y resoluble*: el hecho de conocer y comprender la formación del profesorado sobre el tratamiento educativo de conflictos étnicos y de género puede ser adecuadamente estudiado mediante el proceso de investigación y se dispone de los conocimientos suficientes para recoger, analizar e interpretar los datos. Además, se dispone de los recursos y del tiempo necesario para llevar a cabo este trabajo.
- *Generador de conocimiento y nuevos problemas*: Conocer con mayor profundidad el problema nos ayudaría a proponer diferentes procesos de búsqueda de soluciones y a plantearnos nuevos

interrogantes acerca de la formación del profesorado y los planes de convivencia.

1.4. Formulación definitiva del problema

Por tanto, nos aventuramos a formular definitivamente el problema de nuestra investigación conforme a las siguientes cuestiones:

- Cuestiones relativas a los futuros profesionales de la educación
 - ¿Cuál es la percepción que los futuros profesionales tienen acerca de su formación?
 - ¿Existen carencias en la formación de los profesionales de la educación respecto a temas como la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia?
 - En el caso de existir esas carencias formativas, si influyen de manera negativa en su posterior desarrollo profesional.
- Cuestiones relativas al profesorado en activo de los niveles de Educación Infantil y Primaria y de Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación, Educativa y Psicopedagógica:
 - ¿Cuál es la percepción que los profesionales tienen acerca de su formación?
 - ¿Tuvo en cuenta su formación inicial la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia?
- Cuestiones genéricas:
 - ¿Las carencias formativas percibidas varían o disminuyen con la experiencia docente?
 - ¿Acceden los profesionales en activo y los futuros profesionales de la educación a actividades de formación permanente relacionadas con la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia?

- ¿Responde la formación inicial y permanente a las necesidades reales de sus destinatarios y destinatarias?
- ¿Se encuentran los y las profesionales capacitados y capacitadas para fomentar la convivencia en sus centros e intervenir ante situaciones de abuso?

2. OBJETIVOS

Aunque el objetivo prioritario de la presente tesis es **conocer las actitudes y el grado de preparación que tienen los profesionales de la educación para poder intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada**, hemos querido dar un paso más allá, incorporando a la muestra no únicamente a profesionales en activo, sino también a estudiantes de últimos cursos de titulaciones relacionadas con el ámbito educativo. De esta forma, se pretende también **conocer en qué medida la universidad está formando a los futuros profesionales de la educación para atender a la diversidad étnica, cultural y de género, promover una convivencia saludable y atajar los posibles conflictos que puedan surgir en el entorno escolar**.

Cinco de los objetivos específicos que persigue la presente investigación son:

- Identificar las percepciones y concepciones del profesorado y de futuros profesionales de la educación acerca de los conflictos y de la convivencia entre sexos y multicultural.

- Desvelar los sentimientos y emociones que vive el profesorado y los futuros profesionales de la educación ante conflictos relacionados con la convivencia entre sexos y multicultural.
- Conocer las actuaciones habituales del profesorado ante conflictos y situaciones de rechazo.
- Analizar si el profesorado recibe algún tipo de formación en relación a la interculturalidad, el género, los conflictos, la convivencia y la violencia y valorar la incidencia del conocimiento y práctica intercultural e inter-géneros en el desarrollo profesional del profesorado.
- Conocer la preparación del profesorado para abordar todo tipo de conflictos y para encauzar positivamente entornos diversos.

Las conclusiones que se obtengan en la presente investigación servirán de base para conocer si los planes de formación del profesorado responden a las necesidades de nuestro actual contexto social y educativo, naturalmente diverso, y sobre si es necesaria su transformación y actualización o, si por el contrario, es preciso seguir trabajando en la misma línea que se viene haciendo. Por ello, otro objetivo sería:

En función de los resultados obtenidos, realizar una propuesta de mejora de la formación inicial y permanente del profesorado.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO SEGUIDO EN LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y DEL BANCO DE PREGUNTAS

En la presente investigación nos decantamos por el uso de una metodología cualitativa, apoyada fundamentalmente en la realización de entrevistas y de grupos de discusión, por ser estos instrumentos los que mejor pueden responder a las necesidades de nuestro estudio y dar a conocer nuestro problema de investigación. No obstante, basándonos en la complementariedad de las metodologías cuantitativas y cualitativas, decidimos hacer uso también del cuestionario para así poder ampliar la muestra objeto de estudio. De esta forma, desde un primer momento, se elaboraron aquellos instrumentos que se consideró que mejor podían ayudar a resolver el problema de la investigación:

- Encuesta dirigida a estudiantes de último curso de Diplomatura, Licenciatura y Grado, con la que se pretendía realizar una primera toma de contacto en relación a la temática a estudiar, así como conocer el interés de las personas encuestadas en participar en alguna entrevista o grupo de discusión.
- Guión de entrevista y de grupos de discusión, dirigidos a docentes en activo en los que se pretendía conocer cuál era su grado de

formación y conocimiento respecto a los conflictos entre culturas y sexos, y su tratamiento o prevención en el aula.

- Guión de entrevista y de grupos de discusión, dirigidos a estudiantes de últimos cursos de Diplomaturas, Licenciaturas y Grados de Educación, en los que se pretendía conocer si la formación que han recibido a lo largo de sus estudios les ha proporcionado las herramientas necesarias para prevenir situaciones discriminatorias e intervenir en conflictos entre culturas y sexos.
- Cuestionario dirigido a docentes en activo, destinado a conocer el grado de preparación y formación relativa a la intervención/prevenición en/de conflictos entre culturas y sexos.

En todo momento se procuró que los instrumentos a utilizar no tuvieran un número de preguntas excesivo, pues eso podría limitar el número de personas que participaran en la investigación, además de aumentar su cansancio, disminuyendo así también la fiabilidad de las respuestas. Del mismo modo, las herramientas a utilizar pretendían buscar respuesta a las cuestiones básicas que se querían conocer. Para ello, se realizaron preguntas para comprobar la consistencia de las respuestas de las personas encuestadas, es decir, preguntas similares pero redactadas de forma diferente y presentadas de forma espaciada para comprobar la congruencia de las respuestas. Del mismo modo, a la hora de redactar las preguntas se tuvieron en cuenta los posibles sesgos que puede causar el encuestador y con el objetivo de reducirlos se procuró que las preguntas:

- Fueran sencillas y estuvieran redactadas de forma que pudieran comprenderse con facilidad.
- Fueran lo más cortas posibles para que el encuestado no perdiera la concentración y diera respuestas aleatorias.
- Estuvieran redactadas de forma personal y directa, no impersonal, evitando así que las respuestas se basaran en suposiciones o juicios de valor erróneos.

- Estuvieran formuladas de forma neutral, para no influir en la valoración del encuestado y fomentar su libre expresión.

También se cuidó el orden de las cuestiones en todos los instrumentos, incluyendo las cuestiones identificativas al principio de los mismos, presentando las cuestiones agrupadas por temáticas e incluyendo las cuestiones más generales al principio y las más específicas al final.

Concretamente en el cuestionario, predominaban las preguntas politómicas o categorizadas (con una serie de respuestas alternativas entre las que el encuestado debía de elegir una) y las abiertas (preguntas que dejan completa libertad a la persona en su respuesta) para que las personas destinatarias del mismo pudieran argumentar lo máximo posible su situación u opiniones. En el caso de las preguntas politómicas o categorizadas se procuró que fueran exhaustivas, es decir que las respuestas abarcaran todos los casos que podían darse, de modo que ninguna persona encuestada pudiera dejar de responder por no encontrar una categoría en la que encajara, y excluyentes, al no poderse dar el caso de que una persona pudiera elegir dos respuestas a la misma pregunta. Asimismo, en el caso de que la pregunta pudiera tener muchas alternativas, lo que podía dificultar su selección por parte de encuestado, se procuró convertirla en varias cuestiones independientes.

3.1. Validación de las herramientas

Una vez elaborado el banco de preguntas de cada uno de los instrumentos, fueron revisados por el Dr. D. Primitivo Sánchez Delgado, Director de la presente tesis, y enviados a diversos validadores expertos con la finalidad de que pudieran realizar sugerencias relativas a redacción, contenido, pertinencia, relevancia, congruencia... de dichas herramientas para que tuvieran suficiente validez para investigar lo que se pretendía.

A la hora de seleccionar los **validadores expertos** se procuró que hubieran trabajado los temas motivo de investigación y que hubiera diversidad en su composición. Finalmente los evaluadores expertos fueron los siguientes:

- Dr. D. Antonio Bautista García-Vera, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.
- Dr. D. Valentín Gonzalo Muñoz, Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.
- Dra. Dña. Ana María Lillo Jiménez, Profesora Titular del Departamento de Pedagogía del CES Don Bosco.
- Dr. D. Manuel Riesco González, Profesor Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales del CES Don Bosco.
- Dra. Dña. Consuelo Rollán García, Profesora Titular del Departamento de Pedagogía del CES Don Bosco.
- Dra. Dña. Carmen Sabán Vera, Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.
- Dr. D. José María Salguero Juan y Seva, Profesor Asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, así como Orientador y Jefe de Estudios del IES Juan de la Cierva (Madrid).

Las personas expertas no solo valoraron el conjunto de bloques o dimensiones de los instrumentos de investigación, sino que aportaron nuevas ideas y sugerencias sobre la forma de presentar las preguntas. En general, se puede afirmar que los y las evaluadores se mostraron de acuerdo con las preguntas planteadas en las diferentes herramientas.

Todas las sugerencias de los validadores fueron estudiadas cuidadosamente y se introdujeron todas las modificaciones que se consideraron adecuadas para mejorar los instrumentos de la investigación. Además, se decidió reducir el número de herramientas de seis a cuatro:

- Cuestionario dirigido a docentes en activo y a estudiantes de último curso de titulaciones de educación con preguntas comunes y específicas para cada uno de ellos.

- Guión de grupos de discusión, dirigidos a docentes en activo y a estudiantes de último curso de titulaciones de educación.
- Guión de entrevista dirigido a docentes en activo.
- Guión de entrevista dirigido a estudiantes de último curso de titulaciones de educación.

Por otra parte, se concertó una entrevista con D. Pedro Cuesta Álvaro, trabajador del Área de Apoyo al Usuario relativa a Investigación del **Centro de Proceso de Datos** de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo de esta entrevista fue recibir asesoramiento relativo al análisis de datos y revisar los instrumentos creados, con el fin de poder validarlos técnicamente. La principal sugerencia realizada por este servicio fue la de cuantificar el mayor número posible de datos para lograr más fácilmente la categorización.

Del mismo modo, una vez que los instrumentos habían sido revisados por los expertos y modificados de forma acorde a sus sugerencias, se realizó un proceso de validación con doce estudiantes de últimos cursos de titulaciones de educación y docentes activo, de características análogas a la muestra de la investigación. Se les solicitó que indicaran los ítems con dificultad para su comprensión y que realizaran propuestas de modificación. Para cambiar la redacción del ítem, modificarlo o eliminarlo se consideró valorar todas las sugerencias que se proporcionaran, no solo que el mismo presentara dificultades para una o más personas. No obstante, finalmente no hubo ninguna sugerencia de modificación o eliminación, pues tanto el alumnado como el profesorado afirmaron que las preguntas se entendían con normalidad y que las respuestas incluían todas las opciones necesarias. Por tanto, se procedió a la redacción definitiva de los instrumentos de investigación y a su aplicación.

A modo de resumen, se incluye un cronograma que muestra el proceso seguido en la elaboración de los instrumentos y del banco de preguntas:

Fecha	Proceso
Mayo de 2012	Aplicación del cuestionario a estudiantes de 2º de Educación Social de la UCM
Octubre de 2012	Elaboración de los guiones provisionales de las herramientas
Noviembre de 2012	Revisión de las herramientas por parte del Director de la Tesis
Noviembre de 2012	Envío de las herramientas a los validadores externos
Noviembre- Diciembre de 2012	Recepción de sugerencias por parte de los validadores, inclusión de las mismas en las herramientas y nueva revisión de las mismas por parte del Director de la Tesis
Diciembre de 2012	Revisión de las herramientas por parte del Centro de Proceso de Datos de la UCM y nueva revisión de las mismas por parte del Director de la Tesis
Diciembre de 2012- Enero de 2013	Validación de las herramientas por parte de docentes activo y estudiantes de últimos cursos de titulaciones de educación
Enero-junio de 2013	Contestación a cuestionarios y realización de entrevistas
Enero-septiembre de 2013	Celebración de los grupos de discusión los días 13 de febrero, 18 y 25 de abril y 16 de septiembre

4. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La recogida de información comenzó con la aplicación de un cuestionario anónimo a estudiantes de segundo curso del grado de Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid en el que se pretendía tomar contacto con la realidad que ellos y ellas vivían, ya que en algunos casos habían manifestado con anterioridad que muchas de las asignaturas de su titulación eran totalmente teóricas y desvinculadas de la realidad. De esta forma, en el mes de mayo de 2012 como primera toma de contacto (y con el objetivo de conocer qué estudiantes estarían dispuestos a participar en diferentes grupos de discusión, se aplicó el cuestionario (*ver anexo 1*). El cuestionario fue contestado por cuarenta y cinco estudiantes y sentó las bases de lo que serían las pruebas definitivas a aplicar en la presente investigación.

Tal y como se indicaba con anterioridad, tras la elaboración provisional de los guiones de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, todos ellos se sometieron a validación por parte de expertos y de estudiantes y profesores, lo que ayudó a la elaboración de los guiones definitivos (*ver anexos 2,3,4 y 5*).

A continuación se contactó con profesorado de los grupos de 3º de Diplomatura, de 5º de Licenciatura y de 4º de Grado en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad Rey Juan Carlos y del CES Don Bosco para que procedieran a la difusión de la investigación entre su

alumnado, le proporcionarían el enlace del cuestionario e hicieron de vínculo con aquellas personas que querían participar en la investigación.

Del mismo modo, se contactó con diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid, de todas las etapas y tipología para informarles de la investigación y comenzar a fijar fechas para la realización de las entrevistas y grupos de discusión.

De acuerdo con lo comentado en el apartado anterior, la recogida de información no limitó su muestra a profesionales en activo, sino que incluyó en la misma a alumnado de últimos cursos de diferentes titulaciones relacionadas con la educación, tanto del plan antiguo (Licenciatura de Pedagogía, Licenciatura de Psicopedagogía y Diplomatura en Magisterio), como del actual Espacio Europeo de Educación Superior (Grados de Educación Infantil y Primaria, Grado de Educación Social y Grado de Pedagogía). Concretamente, se ha recogido información de los siguientes colectivos:

Alumnado de Grado	Participación en entrevistas: 10 (5 de Educación Social, 2 de Pedagogía, 2 de Educación Primaria y 1 de Educación Infantil).
	Participación en Grupos de discusión: 4
	Participación en cuestionario: 75 ¹³
Alumnado de planes a extinguir	Participación en entrevistas: 5 (1 de Diplomatura de Magisterio, 1 de Licenciatura de Pedagogía y 3 de Licenciatura de Psicopedagogía)
	Participación en Grupos de discusión: 4
	Participación en cuestionario: 81 ¹⁴
Profesorado en activo	Participación en entrevistas: 15 (3 de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria, 4 de Educación Secundaria y 2 de Educación Especial)
	Participación en Grupos de discusión: 9
	Participación en cuestionario: 66

¹³ El total incluye docentes en activo que cursan una segunda titulación.

¹⁴ El total incluye docentes en activo que cursan una segunda titulación.

Participación en entrevistas:	Alumnado: 15 (10 de Grado y 5 de planes a extinguir; 10 mujeres y 5 hombres).
	Profesorado en activo: 15 (3 de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria, 4 de Educación Secundaria y 2 de Educación Especial; 9 mujeres y 6 hombres).
Participación en Grupos de discusión:	Alumnado: (de Grado y de planes a extinguir): 8
	Profesorado en activo: 9
Participación en cuestionario ¹⁵ :	Alumnado: (de Grado y de planes a extinguir): 156 ¹⁶
	Profesorado en activo: 66

Los cuestionarios, como primer acercamiento general al campo de investigación, estuvieron disponibles para su contestación entre los meses de enero y junio de 2013, periodo en el que también tuvieron lugar las entrevistas. Por su parte, los grupos de discusión fueron realizados los días 13 de febrero, 18 y 25 de abril de 2013 y 16 de septiembre de 2013.

Las entrevistas tuvieron una duración media de treinta y cinco minutos y los grupos de discusión de hora y media. Tanto unas como otros se realizaron en salas de reunión y aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, del CES Don Bosco y de diversos centros

¹⁵ Número total de cuestionarios: 204.

¹⁶ El total incluye docentes en activo que cursan una segunda titulación.

educativos. Se procuró que en todos los casos se tratará de lugares cómodos, bien iluminados, que no fueran de paso y que no tuvieran símbolos o imágenes que pudieran influir en las respuestas proporcionadas.

Además, en el caso de los grupos de discusión se intentó contar con información previa de cada asistente, que sirviera para situar a cada persona en un grupo homogéneo. Del mismo modo, se evitó que los componentes tuvieran vínculos, exceptuando aquellos casos de colegios, institutos, etc. De esta manera, se pretendía facilitar el funcionamiento de los grupos y evitar conversaciones paralelas. Se dispuso de mesas circulares con todas las sillas iguales para que nadie se sintiera superior o inferior al resto.

En el momento de recoger la información, se tuvo muy presente que las personas participantes en la investigación estuvieran informadas de que iban a ser estudiadas y conocieran la naturaleza de la investigación y las consecuencias de la misma. Del mismo modo, también estuvieron presentes en todo momento la privacidad y la confidencialidad, asegurando en todo momento la protección de la identidad y la intimidad de las personas participantes en la investigación.

Con el objetivo de poder contrastar la información que nos proporcionaba el alumnado con los actuales planes de estudio, realizamos un análisis exhaustivo de las memorias de grado y de los planes de estudio de las diferentes titulaciones de educación. De esta forma, hemos podido comprobar cuál es la situación de las titulaciones de educación respecto a la convivencia pacífica y democrática en las aulas.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, presentamos los resultados obtenidos¹⁷ en la presente investigación. En primer lugar, analizaremos los diferentes planes de estudio de educación y después presentamos la información obtenida a través de los cuestionarios, primer acercamiento general al campo de investigación, para después profundizar en la comprensión del tema de investigación más allá de los meros datos, gracias a las entrevistas y grupos de discusión realizados.

En el caso de los resultados de los cuestionarios, se presentan las respuestas de modo global y, en el caso de encontrar alguna diferencia en las respuestas de hombres-mujeres, alumnado-profesorado o alumnado de diferentes titulaciones, también se muestran las respuestas en función de quién responde. Si no hay especificación de las respuestas para hombres-mujeres, profesorado-alumnado es porque siguen la tendencia global.

¹⁷ Téngase en cuenta que los instrumentos incluían más preguntas de las aquí analizadas, eso se debe a que las cuestiones sin información valiosa, se han obviado.

5.1. Análisis documental

A continuación pasamos a realizar un análisis de los planes de estudio de las titulaciones de educación. Dado que en el momento de realizar nuestra investigación convivían los actuales Grados con algunas de las antiguas titulaciones de educación y que los profesionales en activo en ese momento se habían formado según los planes anteriores, analizaremos tanto las antiguas Licenciaturas y Diplomaturas, como los actuales Grados. Del mismo modo, aunque no es objeto principal de nuestro trabajo, haremos alguna mención al actual Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, por ser la formación pedagógica que reciben los titulados en otras especialidades que quieren dedicarse a la enseñanza.

En el caso de las **antiguas titulaciones de educación** (ver *anexo 6* con los planes de estudio completos), encontramos las siguientes asignaturas relacionadas con nuestro objeto de estudio:

Titulación	Asignatura	Carácter de la asignatura
Diplomatura de Educación Social	Educación intercultural	Optativa de segundo curso
	Minorías sociales	Optativa de segundo curso
	Destrezas del Educador Social en situaciones no convencionales y de riesgo	Optativa de tercer curso
	Educación para la cooperación y el desarrollo	Optativa de tercer curso
	Sociología de los inmigrantes	Optativa de tercer curso
Maestro de Audición y Lenguaje	Educación intercultural	Optativa de tercer curso
Maestro de Educación Especial	Técnicas de relajación	Optativa de tercer curso
	Análisis y modificación de conducta en ambientes educativos	Optativa de tercer curso
Maestro de Educación Física	--	--
Maestro de Educación Infantil	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Troncal de segundo curso

	Adaptación educativa a la diversidad	Optativa de tercer curso
Maestro de Educación Musical	--	--
Maestro de Educación Primaria	Taller de educación artística intercultural	Optativa de tercer curso
Maestro de Lengua Extranjera	Coeducación en educación física escolar	Optativa de tercer curso
	Cultura y civilización de los países de habla francesa/inglesa	Optativa de tercer curso
Licenciatura de Psicopedagogía	Orientación en valores	Optativa de segundo curso
	Dinámica y técnica de conducción Grupal	Optativa de segundo curso
	Modificación de conductas en contextos escolares	Asignatura de la especialidad "Orientación y Asesoramiento"
Licenciatura de Pedagogía	Pedagogía diferencial	Asignatura obligatoria de tercer curso
	Pobreza y marginación social	Asignatura de la especialidad "Pedagogía

		Social”
	Tratamiento educativo de las diferencias de grupo	Optativa de tercer curso
	Educación para la paz	Optativa de cuarto curso
	La educación en Iberoamérica	Optativa de cuarto curso
	Psicología de las relaciones humanas y de los grupos: Estrategias de intervención	Optativas de quinto curso y Asignatura de la especialidad “Pedagogía Social”
	Programas de educación compensatoria	Asignatura de la especialidad “Pedagogía Social” y optativa cuarto curso
	Educación comparada	Troncal de quinto curso

Como podemos comprobar en la anterior tabla, en general no abundan las asignaturas relacionadas con nuestra investigación en los planes de estudio de Licenciatura y Diplomatura de Educación y cuando aparecen suele ser como optativas o asignaturas vinculadas a las especialidades, con lo que no se está asegurando la preparación de todo el alumnado. Los estudios en los que más se forma en esos temas (género, interculturalidad, conflictos, convivencia y violencia) son en los de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. Sin

embargo, las titulaciones de Educación Física y Educación Musical no incluyen ninguna asignatura que tenga relación.

De todos los temas que están relacionadas con nuestro objeto de estudio, parece que el tema en el que más se forma es interculturalidad y en los que menos, coeducación (únicamente presente en Magisterio de Lengua Extranjera) y dinamización de grupos (presente únicamente en Pedagogía y Psicopedagogía).

Respecto a los **Grados de educación** (ver *anexo 7* con los planes de estudio completos), las asignaturas de que están directa o indirectamente relacionadas con los temas que estamos abordando en este trabajo son:

Titulación	Asignatura	Carácter de la asignatura
Grado de Pedagogía	Historia de la educación de las mujeres	Optativa de segundo, tercer y cuarto curso
	Adaptación educativa a la diversidad	Optativa de tercer curso
Grado de Educación Social	Educación para la cooperación y el desarrollo social	Asignatura de segundo curso
	Intervención socioeducativa en problemas de desadaptación social	Asignatura de tercer curso
	Educación y mediación intercultural	Asignatura de cuarto curso
	Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas	Asignatura de cuarto curso
	Sociología de la inmigración	Asignaturas

		Sociología de la pobreza y de la marginación social	Optativas de segundo, tercer y cuarto curso
		Educación para la paz y los Derechos Humanos	
		Entrenamiento en habilidades sociales	
		Medios audiovisuales y educación intercultural	
		Programas de educación intercultural	
		Técnicas de trabajo cooperativo y comunicación en grupos	
		Técnicas y destrezas para la resolución de conflictos	
Grado de Maestro en Educación Infantil		Aspectos didácticos de la escuela inclusiva	Optativas de segundo y cuarto curso
		La dimensión intercultural en el currículum	
Grado de Maestro en Educación Primaria		Aspectos didácticos de la escuela inclusiva	Optativa de segundo curso

La anterior tabla nos sirve para comprobar que han pasado los años y se han cambiado los planes de estudio, pero no habido mucho avance en cuanto a los temas que abordamos en este trabajo. A excepción del Grado en Educación Social, seguimos encontrando pocas asignaturas en las que se aborden los temas relacionados con nuestra investigación. Además, en casi todos los casos, se trata de asignaturas optativas. Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿Puede un futuro profesional de la educación recibir toda la formación que necesita sobre género, interculturalidad, conflictos, convivencia y violencia cursando (si es que la cursa, al ser optativa) una sola asignatura durante su formación inicial? En nuestra opinión, la respuesta es clara, no. En todo caso, con una asignatura lo que puede conseguirse es la sensibilización de la persona o su interés hacia ese tema, pero consideramos que en ningún caso puede producirse una formación real. Tal y como indicábamos en otro punto de este trabajo, nuestra esperanza se encuentra en que se estén trabajando esos aspectos de manera transversal o de que el alumnado acceda a esa formación por otras vías (seminarios organizados en la Facultad, actividades de formación permanente...).

Hasta aquí, hemos analizado los planes de estudio de las titulaciones universitarias de educación. No obstante, es preciso insistir en que para poder ejercer la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas es preciso tener una titulación universitaria (formación técnica) y además cursar un Máster que proporcione la formación pedagógica que no se ha recibido en la formación de base, ya sea en la Licenciatura, Diplomatura, estudios de Ingeniería o Arquitectura o en el Grado.

En el caso de la UCM, se trata de un máster oficial que sustituye al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y que se implantó en el curso 2009-2010 tras ser aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El Máster tiene una duración de un año y se compone de 60 créditos, estructurados en tres módulos (ver *anexo 8* con el plan de estudio completo):

- Módulo genérico: es común a todas las especialidades del Máster. Tiene como objetivo proporcionar a los futuros profesores los conocimientos de carácter psicopedagógico que necesitarán en su futura profesión.
- Módulo específico: proporciona la formación complementaria y preparación didáctica adecuada a la especialidad. La organización de cada materia varía en las diferentes especialidades.
- Módulo práctico: incluye las prácticas de la especialidad en un centro de Educación Secundaria y el trabajo de fin de máster (TFM).

Analizando en conjunto todos los módulos, destacamos las siguientes materias relacionadas con los temas que abordamos en el presente trabajo:

Asignatura	Carácter de la asignatura
Atención a la diversidad en Educación Secundaria	Obligatoria
Evaluación psicopedagógica para una educación inclusiva	Obligatoria
Formación complementaria de filosofía, ética y ciudadanía: génesis y modelos de ciudadanía y derecho	Optativa
Formación complementaria de filosofía, ética y ciudadanía: teorías éticas contemporáneas y conflicto	Optativa
La atención pedagógica a la diversidad en Educación Secundaria	Optativa
Manifestaciones literarias e interculturalidad en la lengua (italiana, alemana, francesa, inglesa)	Obligatoria
Trabajo cooperativo y gestión del cambio educativo	Obligatoria

Como podemos comprobar en la anterior tabla, el caso del Máster, teniendo en cuenta que solo tiene un año de duración (frente a los cuatro de los actuales Grados o de los tres y cinco de las antiguas Diplomaturas o Licenciaturas) es esperanzador. Con esto no queremos afirmar que el futuro Profesorado de Secundaria reciba actualmente mejor formación que los titulados en educación, sino simplemente que la proporción de asignaturas en las que se abordan los temas del presente trabajo es mayor en el Máster que en los diferentes Grados. No obstante, los temas de la presente investigación son tratados en el Máster de forma genérica (“atención a la diversidad”,

“educación inclusiva”). Por ello, sería interesante conocer si están centradas por igual en el género, la interculturalidad... o si priorizan alguno de los temas.

Analizando los estudios de Diplomatura, Licenciatura, Grado y Máster en general, podemos concluir que en la formación del profesorado no abundan las asignaturas que abordan directamente los temas tratados en el presente trabajo y menos aún aquellas que tienen un carácter obligatorio o troncal. No obstante, también sería interesante analizar esas asignaturas en profundidad para conocer qué contenidos abarcan y cómo son enfocados, pues por todos y todas es sabido que no siempre las asignaturas responden al programa oficial y que el profesorado siempre las imparte bajo su prisma o visión personal, que no tiene porqué ser el más adecuado.

Con el objetivo de profundizar más en la preparación que se proporciona a los actuales graduados (o, al menos, en los objetivos que se persiguen en su formación), consultamos los dípticos de cada una de las titulaciones que oferta la UCM¹⁸, donde aparecen además del Plan de Estudios, los conocimientos que se adquieren y las salidas profesionales. En la información relativa a los **“conocimientos que se adquieren”** al terminar las titulaciones no existe ninguna mención directa a conocimientos relativos al género, la interculturalidad, los conflictos y la violencia. Los más cercanos son:

- “Dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y promoción de la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual”, “Análisis crítico de las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al

18 Educación Social disponible en <http://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/25.pdf>; Educación Infantil disponible en <http://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/56.pdf>; Educación Primaria disponible en <http://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/57.pdf>; Pedagogía disponible en <http://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/65.pdf>

impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible” (Grado de Educación Social).

- “Importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos” (Grado de Maestro en Educación Infantil).
- “Referentes históricos y comparados de nuestra cultura y de los sistemas educativos a nivel internacional (Grado de Pedagogía).

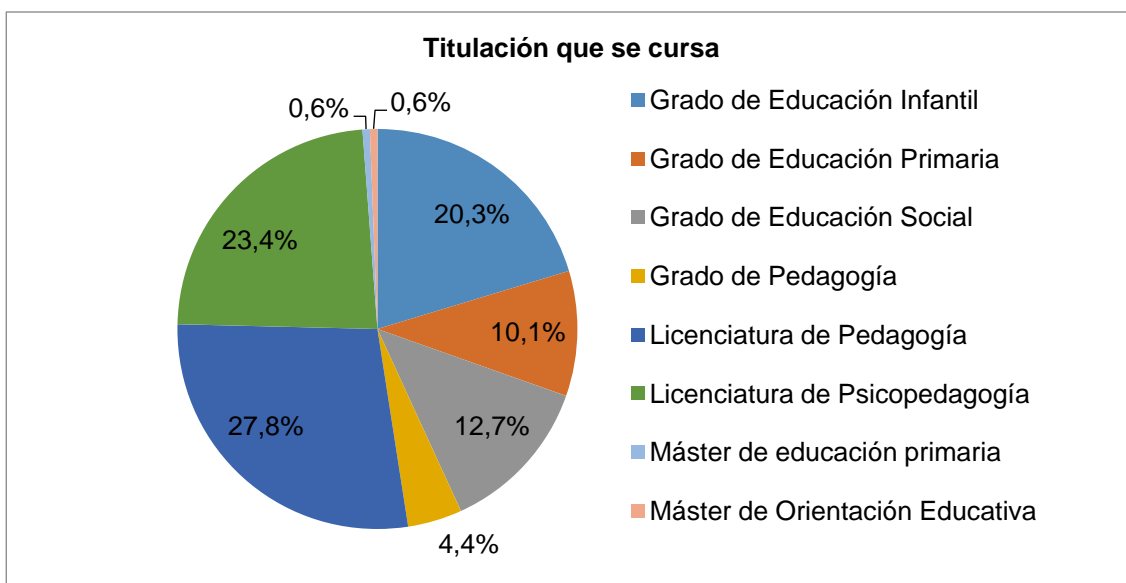
Creemos que esto último también es muy significativo de cara a demostrar la falta de formación del profesorado (al menos, inicial) en género, interculturalidad, conflictos, violencia y convivencia.

5.2. Cuestionarios

El cuestionario se pasó a lo largo del curso 2012/2013 utilizando la herramienta de formularios “Google docs”. Se consideró que ese instrumento facilitaría que las personas respondieran a las cuestiones planteadas en el momento más oportuno y sin tener que ceder tiempo de su horario de trabajo o de estudios, estando así más receptivas a responder concentrada y sinceramente. En él participaron un total de 204 personas, todas ellas residentes en la Comunidad de Madrid, de las cuales 40 eran hombres (19,6%) y 164 mujeres (80,4%). De las personas participantes, 66 (32,4%) ejercían como profesores y profesoras en activo en la enseñanza reglada en el momento de responder al cuestionario y 138 (67,6%) eran estudiantes de último curso de diferentes titulaciones de educación. Es de destacar también que parte del profesorado en activo realizaba una segunda titulación (mayoritariamente la Licenciatura de Psicopedagogía) en el momento de responder el cuestionario.

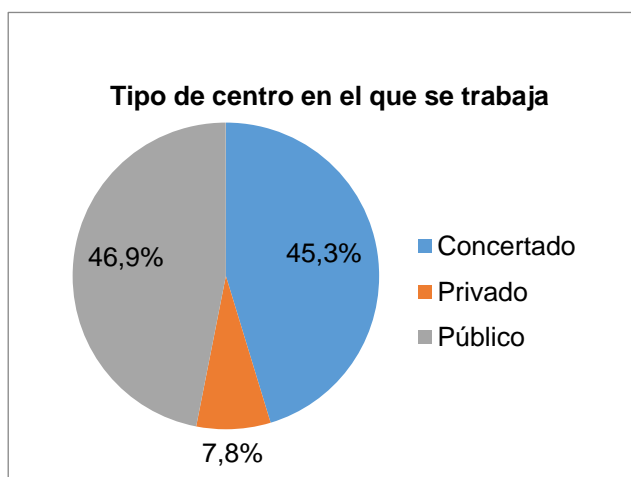
Los estudiantes que contestaron el cuestionario provenían en su gran mayoría de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (71,6%), aunque también respondieron al mismo estudiantes del CES Don Bosco (21,3%) y de la Universidad Rey Juan Carlos (7,1%).

En cuanto a las **titulaciones** que estaban cursando en el momento de responder al cuestionario, las personas participantes en la investigación se distribuyen de la siguiente manera:

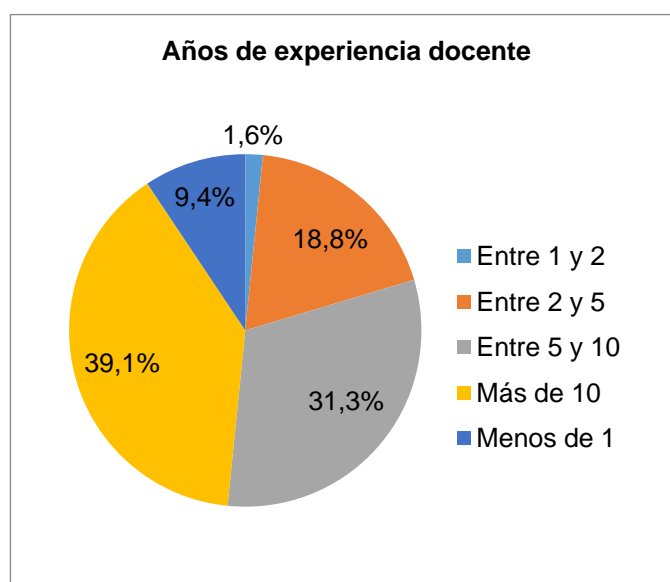
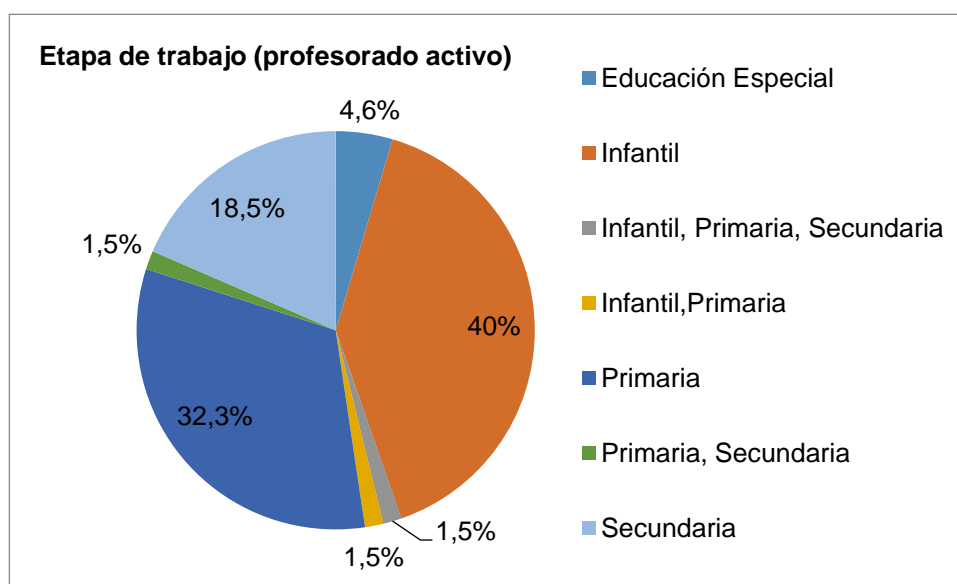


Es decir, un 47,5% se encontraba realizando cuarto curso de Grado, un 51,2% realizaban 5º curso de Licenciatura (Pedagogía y Psicopedagogía) y un 1,2% realizaba estudios de Máster.

El profesorado participante provenía mayoritariamente de **centros públicos** (30 personas, correspondiente a un 46,9%) y **concertados** (29 personas, equivalente a un 45,3%), aunque también contestó un pequeño porcentaje de profesorado de **centros privados** (5 personas, correspondientes a un 7,8%).

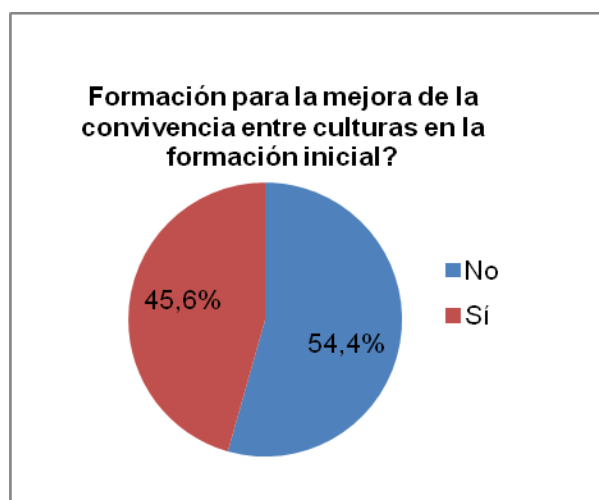


En cuanto a la **etapa** de trabajo de los participantes y los años de **experiencia** docente, la distribución es la siguiente:

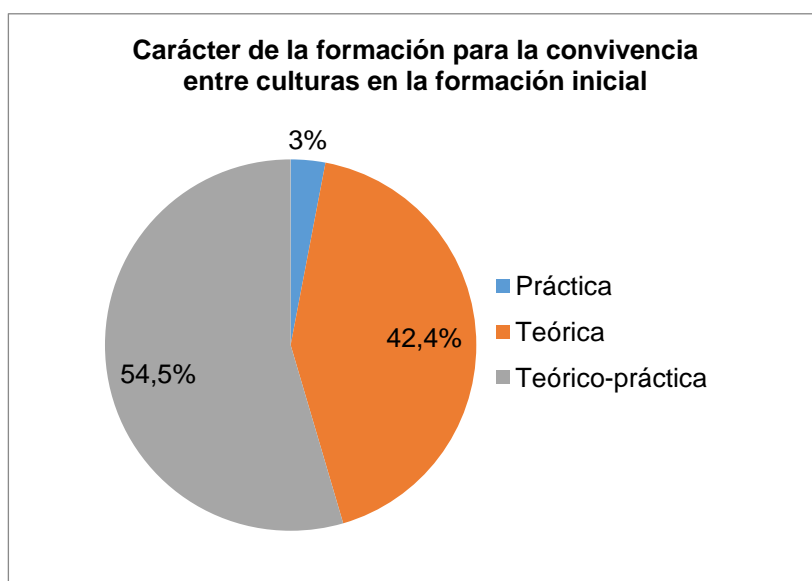


5.2.1. Formación inicial para la convivencia entre culturas

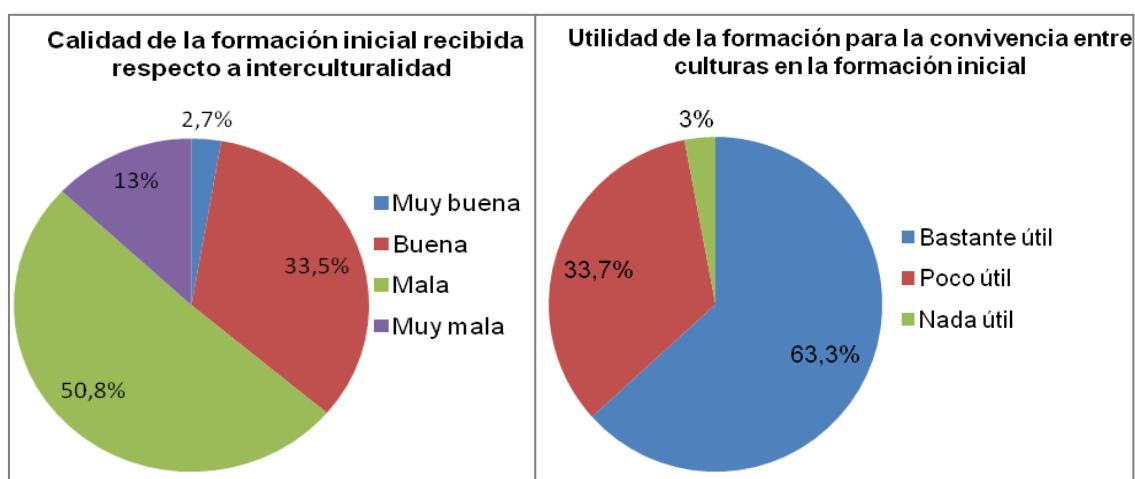
Al preguntar a las personas encuestadas *si en su formación inicial (Diplomatura, Licenciatura o Grado) habían recibido formación para la mejora de la convivencia entre culturas*, la mayoría respondieron de forma negativa, aunque las respuestas entre quienes afirmaban haberla recibido y quienes no estaban bastante equilibradas.



Por otra parte, quienes afirmaban haber recibido formación en ese sentido en su formación inicial (45,6%), mayoritariamente habían recibido una formación teórico-práctica (54,5%), aunque también destacan las personas que únicamente la recibieron teórica (42,4%).



Respecto a la *calidad y utilidad de la formación para la convivencia entre culturas en la formación inicial*, destaca el hecho de que la gran mayoría (50,8%) de quienes recibieron esta formación considera que fue una formación “mala”. En cambio, esto contrasta con que también la gran mayoría (63,3%) afirmó que había sido “bastante útil” y con que únicamente un 3% la considerara “nada útil”.



En el caso de los estudiantes, podemos establecer una diferenciación en la valoración de la calidad de la formación inicial en interculturalidad, pues el alumnado de Educación Social la califica mayoritariamente como “buena”, mientras que el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria y de la Licenciatura y del Grado de Pedagogía la considera “mala” de forma mayoritaria. En el caso de la Licenciatura de Psicopedagogía las respuestas se reparten a partes iguales entre “buena”, “mala” y “muy mala”:

Tabla de contingencia Estime la calidad de la formación inicial recibida respecto a interculturalidad * Titulación que cursa

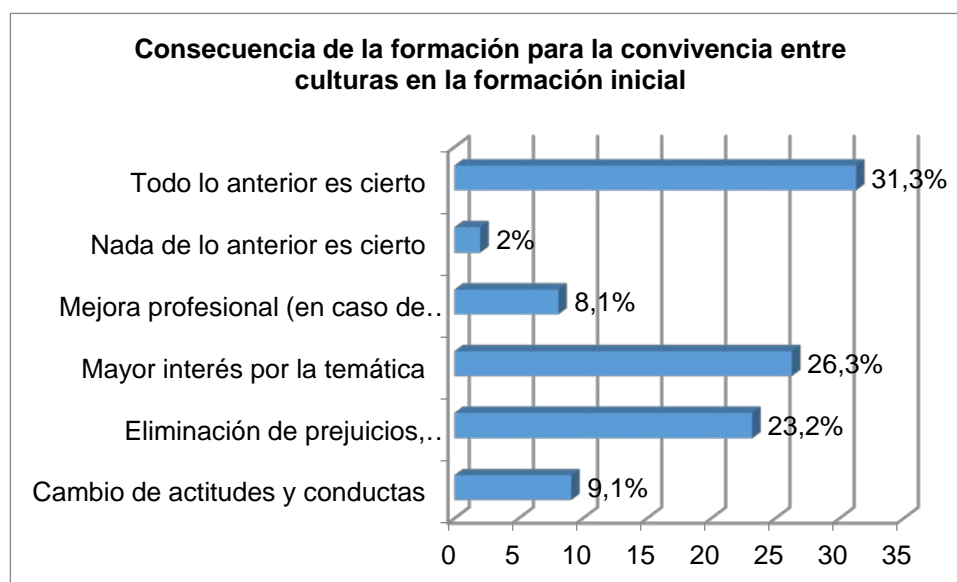
	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
Muy buena						
% dentro de Titulación que cursa	8,7%	,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%
Buena						
% dentro de Titulación que cursa	34,8%	,0%	60,0%	28,6%	33,3%	33,3%
Mala						
% dentro de Titulación que cursa	52,2%	85,7%	40,0%	42,9%	51,3%	33,3%
Muy mala						
% dentro de Titulación que cursa	4,3%	14,3%	,0%	28,6%	7,7%	33,3%
Total						
% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En el caso de los estudiantes, también podemos establecer una diferenciación en la valoración de la utilidad de la formación inicial en interculturalidad, pues mientras que el alumnado del Grado de Educación Infantil, la Licenciatura de Pedagogía y la Licenciatura de Psicopedagogía consideran de forma mayoritaria que fue “muy útil, en el caso de Educación Primaria se califica de “poco útil”. En el caso de los Grados de Educación Social y de Pedagogía las respuestas se reparten a partes iguales entre “bastante útil” y “poco útil”:

**Tabla de contingencia En caso de haber recibido formación en ese sentido,
¿cómo ha sido esa formación en cuanto a utilidad? * Titulación que cursa**

	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
Bastante útil						
% dentro de Titulación que cursa	80,0%	,0%	50,0%	50,0%	70,8%	75,0%
Poco útil						
% dentro de Titulación que cursa	,0%	100,0%	50,0%	50,0%	25,0%	25,0%
Nada útil						
% dentro de Titulación que cursa	20,0%	,0%	,0%	,0%	4,2%	,0%
Total						
% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Al preguntar *para qué ha servido esa formación*, 31,3% afirma que les ha servido para cambiar actitudes y conductas, eliminar prejuicios, estereotipos y falsas creencias, tener mayor interés por la temática y mejorar profesionalmente. Únicamente un 2% afirma que la formación no le ha servido para nada de ello.



Como ya se indicó con anterioridad, el cuestionario, además de preguntas cerradas o semi-abiertas, incluía preguntas abiertas y espacio para comentarios. En uno de los espacios disponibles, las personas encuestadas podían explicar cuál era su opinión acerca de la preparación para convivencia entre culturas que habían tenido en su formación inicial. A continuación incluimos todos los *comentarios que las personas participantes* en el cuestionario realizaron. Dada la cantidad de aportaciones realizadas, y con el objetivo de facilitar la lectura de las mismas, se han organizado en tres categorías: comentarios positivos, comentarios negativos y comentarios neutros o recomendaciones.

- *Comentarios positivos:*

- “Ha sido tremendamente útil debido a la realidad intercultural que vivimos. Se corresponde la formación con mis vivencias laborales”.

- “Es una formación necesaria y muy útil porque sirve para eliminar esos prejuicios que existen hoy en día y poder actuar, empezando con la formación para los docentes y que estos la impartan a sus alumnos desde la enseñanza primaria”.
- “Fue una asignatura de libre configuración pero me llamó mucho la atención. Una vez cursada, pude comprobar que no me equivoqué al elegirla ya que su contenido me pareció muy interesante”.
- “Lo poquito que aprendí me ha ayudado a llevar mejor las tutorías de las clases”.
- “Durante la carrera ha sido un tema muy importante y que hemos trabajado en muchas de las asignaturas”.
- “Ha sido buena en tanto que la asignatura que cursé estaba bien estructurada y trataba temas claves, aún así creo que fue escasa puesto que se limitó a una asignatura optativa de corta duración”.
- “La formación recibida respecto a la interculturalidad ha sido muy buena ya que, he partido de una pequeña base que ha crecido con esta asignatura y me ha abierto los ojos de cara al presente y al futuro”.
- “A lo largo de la diplomatura y de cursos y seminarios ha sido un tema siempre presente debido a que vivimos en una sociedad cada vez más multicultural”.
- “En las asignaturas de la rama de Educación Física era un tema muy recurrente. Además, luego en un seminario en el que estuve también nos centramos mucho en esto. Por último, las prácticas te hacen abrir los ojos”.
- “Ha sido buena pero creo que debería ser más extensa y práctica y específica puesto que es una realidad en nuestro día a día”.

- “En la carrera se incluían bastantes contenidos a este respecto”.
- “Ha sido escasa, pero buena. Me hubiera gustado recibir más”.
- “Ha sido muy buena, aunque se echa en falta la posibilidad de investigación sobre ella”.
- “La formación formaba parte del contenido de los estudios de la diplomatura de educación social”.
- “Aunque ha sido poca la información sobre interculturalidad ha sido bastante útil”.
- “Se trabajó de una forma amena. Además, es un tema novedoso para nosotros. Pero creo que es insuficiente”.
- “Útil pero creo que insuficiente dada la sociedad en la que nos movemos”.

- *Comentarios negativos:*

- “Era un foro voluntario y dentro del horario académico por lo que había que faltar a clases para poder asistir”.
- “Escasa. Solo hay una asignatura obligatoria durante la carrera, las demás son optativas. Además el contenido es solo teórico”.
- “Escasa y mejorable”.
- “Escasa”.
- “Bastante escasa y no muy motivadora”.
- “He elegido la respuesta teórico-práctica, pero realmente hay una mayor presencia teórica (aunque no suficiente, poco profunda y poco orientada a la práctica) y la parte práctica, mayoritariamente, se ha dado en las ocasiones en las que he elegido desarrollarla, de forma que el aprendizaje ha sido gestionado en su mayor parte por el estudiante.

Ha sido nula en todo sentido. Nunca, hasta cursar la

asignatura optativa en este cuarto curso, había recibido formación en este sentido. Y creo sinceramente que es un tema realmente a considerar teniendo en cuenta los cambios sociales que estamos viviendo hoy en día en los cuales la mezcla de culturas es algo evidente”.

- “Se trata de una formación insuficiente debido a que es únicamente una asignatura que además es de carácter optativo, lo que no asegura que todos nos formemos en una competencia intercultural”.
- “Un marco demasiado teórico, que deja carencias en el ámbito práctico”.
- “No me aportó nada nuevo”.
- “Formación centrada excesivamente en contenidos, sin aportaciones útiles para la resolución de conflictos en las aulas”.
- “Insuficiente”.
- “Es bastante básica y nada práctica”
- “No he recibido como tal formación acerca de la convivencia entre culturas, aunque en Sociología de la Educación, una asignatura de mi plan, nuestra profesora sí que trató por encima el tema”.
- “Esta formación es escasa y la poca que recibimos es de forma superficial”.
- “La formación inicial es muy escasa, debido a que si no es por interés propio no existe una enseñanza reglada sobre la convivencia entre culturas”
- “Por lo general es bastante escasa, situación un poco preocupante al ser estudiantes de educación en diferentes ramas”.

- “Mi formación en este tema ha sido en el trabajo y lo que yo he ido leyendo intuyendo pero cuando yo inicié los estudios no se trataba específicamente este tema. Hasta que llegué a psicopedagogía”.
- “Creo que es demasiado poco tener una única asignatura referido a este tema y que encima sea cuatrimestral”.
- “La interculturalidad está muy presente en el día a día de la escuela y de la sociedad. En clase la mencionan como mero hecho informativo. Nunca explican como intervenir con ella”.
- “Durante los años cursados no he recibido ninguna formación sobre el tema de la interculturalidad por parte de ningún profesor de la universidad”.
- “Muy escasa. Puede haberse tratado en algún tema del curso, pero como algo puntual y de poco peso”.
- “Escasa”.
- “Escasa y poco útil”.
- “Pienso que realmente no ahonda en las raíces de la situación, solo habla sobre síntomas y las consecuencias de la diversidad cultural”.
- “He señalado que esta formación es muy mala porque dada la importancia que yo personalmente le doy a la interculturalidad considero que ha sido muy escasa la que hemos recibido. Deberían realizarse muchos más cursos, seminarios, jornadas, etc., y sobre todo darle más importancia y tratar más estos temas en las asignaturas de la carrera”.
- “El profesor que nos dio la asignatura nos aportó bastante material teórico y bibliografía, pero las clases fueron un poco insustanciales por decirlo de alguna manera”.
- “Más que nada inexistente”.

- “En mi licenciatura de Psicología no recibí ningún tipo de formación destinada a tratar la interculturalidad. En el actual Máster de formación del profesorado la he recibido únicamente de manera más superficial en la asignatura de Atención a la diversidad. Este mismo profesor nos ofreció la posibilidad de asistir a unas jornadas sobre escuela inclusiva a las que asistí, y en ellas sí se abordó de manera más profunda este tema”.
- “Breve y poco profunda. Se da poca importancia a la realidad intercultural y no se aprovechan las oportunidades que brinda”.
- “Es un tema que se trata muy por encima, no se profundiza demasiado en él, sabemos que debemos incluirlo en las programaciones pero no tenemos muchas pautas sobre cómo hacerlo”.
- “Mala porque estaba poco o nada programada y no se profundizaba lo suficiente ni se daban pautas de actuación concretas”
- “Considero que es mala porque sencillamente no ha habido formación respecto a la interculturalidad, salvo en la optativa de este cuarto curso”.
- “Muchas asignaturas y ninguna ha tratado sobre esto”.
- “Puesto que ha sido inexistente o de forma muy superficial”.
- “Quizá se mencionó el tema de pasada, pero sin profundización ninguna”.
- “Debido a la falta de asignaturas relacionadas en este aspecto, por el momento me dirijo por mi sentido común”.
- “Es una temática tratada en pocas asignaturas, sobre todo sociológicas, cuando debería ser aplicada como base de la educación de hoy en día dado que la sociedad en la que

vivimos es cada vez más multicultural y requiere una adquisición de conocimientos y valores para que nosotros como futuros pedagogos podamos transmitirlos y aplicarlos”.

- “Mucha teoría, poca práctica”.
- “Deberían formarnos para solucionar problemas que puedan surgir en el aula debido a este fenómeno que hoy es una realidad en todos los centros”.
- “Escasa”.
- “Hasta ahora no considero que haya recibido educación formal vinculada a la interculturalidad. Si es cierto, que dentro de la educación formal he recibido principalmente herramientas y conocimientos vinculados a la multiculturalidad o a la presentación de diferencias entre culturas. Por ejemplo, en Pedagogía y en Magisterio se estudian asignaturas como Educación Comunitaria, Educación en Europa... que si bien te presenta diferentes sistemas educativos no profundiza en herramientas para la interculturalidad”.
- “Mi formación ha sido mala con respecto a este tema, debido a que no he tenido hasta este curso, una asignatura que estuviera relacionada con la interculturalidad, y hasta ese momento, solo tenía ideas preconcebidas”.
- “No se nos ha aportado nada que no supiésemos antes de iniciar los estudios universitarios”.
- “No he recibido mucha formación a este respecto”.
- “Solo se trata en momentos puntuales en que surge en algún debate o situación concreta, o comentado por encima por el profesor, pero no sirve para producir un verdadero cambio de actitud o eliminar prejuicios en la práctica ni se suele tratar más allá que de forma teórica”.
- “No ha habido formación alguna”

- “Apenas me han hablado sobre la interculturalidad, en alguna asignatura se ha comentado sobre este tema, pero no es excesivo”.
- “El tema fue tratado muy brevemente, sin hacer verdadero hincapié en la importancia del tema y planteando información sociológica y no centrada en problemas y situaciones de un aula”.
- “Pocos recursos, muy teórico, gran confusión entre interculturalidad y multiculturalidad”.
- “Básicamente no hemos tenido una formación sobre interculturalidad, si acaso, hemos podido mencionarlo en alguna clase”.
- “No he recibido información sobre ello”.
- “En la universidad no recibí mucha información de ese estilo, donde he recibido más información fue, como dije, en el curso de monitor de ocio y tiempo libre”.
- “Creo que nos tienen que formar más en este ámbito”.
- “No he recibido ningún tipo de formación al respecto”.
- “Insuficiente y muy teórica”.
- “Únicamente hemos tratado este tema por encima”.
- “No he recibido gran información relacionada con estos temas que están a la orden del día”.
- “Mala porque no he recibido nunca formación sobre este tema. En alguna asignatura se ha comentado algo pero de pasada”.
- “Cuando yo estudié esa clase de temas no se trabajaban como tema exclusivo, se tocaba muy brevemente en las diversas asignaturas, por eso no me considero formada en ese aspecto salvo por la experiencia que tengo dentro del aula”.

- “Siempre se habla de diversidad pero no de cómo trabajarla”.
- “Mala. Apenas ha habido formación respecto a la mejora de la convivencia en la interculturalidad y entre hombres y mujeres. A lo sumo, un seminario por cada tema. Es decir fuera de la formación reglada”.
- “No he recibido formación acerca de este tema, pues aunque aparezca en el programa de las asignaturas algunos miembros del profesorado no lo siguen y no dan los contenidos”.
- “Es muy escasa, demasiado anecdótica, cuentan muchas experiencias muy concretas y considero que dan pocas o ninguna estrategia para tratarlo en las aulas”.
- “Es escasa y superficial”.
- “En mi formación inicial, diplomatura en Educación Infantil, casi no he recibido nada de formación sobre interculturalidad, hablamos en algún momento sobre ello, pero como cosa puntual”.
- “No he recibido ningún tipo de formación acerca de eso, excepto simples comentarios”.
- “Mi elección es de muy mala porque en los cinco años de carrera no he recibido ningún tipo de formación al respecto”.
- “La formación que he recibido sobre el tema ha dependido de la elección de las prácticas y no ha sido un contenido obligatorio”.
- “La formación en este tema ha sido bastante general y breve”.
- “No he recibido formación en este tema. Y el hecho de no tratar este tema denota que se olvida un tema fundamental, básico en la formación de profesionales de la

educación, más si cabe en los tiempos actuales. Por tanto mi respuesta es mala calidad”.

– “Escasa y sin profundidad”.

- *Comentarios neutros/Recomendaciones:*

– “Creo que la interculturalidad debería tratarse mucho más en esta formación inicial, ya que cuando sales al mundo laboral encuentras gente de otras culturas en las aulas, en las calles, compañeros de trabajo, etc... Y mucha gente (a pesar de haber estudiado) vive de estereotipos y prejuicios acerca de las personas que son de otra cultura distinta a la nuestra”.

– “En mi opinión, la escuela (y la formación inicial del profesorado) tiene identificados algunos de los "problemas" que se generan de la interculturalidad (incorporación tardía, conflictos frecuentes como la falta de adaptación o el rechazo, ...), pero no se profundiza en las estrategias para afrontar estas realidades, ni se dan a conocer experiencias que ponen en valor la educación intercultural de una forma real (por ejemplo, experiencias de comunidades de aprendizaje o proyectos concretos desarrollados en centros concretos). Esto facilitaría, a mi entender, la buena praxis de los futuros docentes”.

– “Debería ser prescriptiva pues la diversidad de la sociedad actual lo impone”.

– “Me gustaría que hubieran más jornadas sobre esta temática”.

– “Es fundamental si queremos ser futuros profesionales para eliminar prejuicios, estereotipos, actitudes...En la diferencia está la riqueza”.

– “En el caso de la optativa cursada en años anteriores fue bastante mejor. Pero la asignatura obligatoria no llega a las

expectativas esperadas. La educación sobre interculturalidad me ha permitido ser consciente de prejuicios que tenía respecto a ciertas culturas, también me ha ayudado a profundizar más en la temática y a tener una visión más realista de lo que implica trabajar con colectivos de diferentes culturas. En las asignaturas he aprendido a elaborar proyectos enfocados a la interculturalidad”.

- “Buena como formación inicial o de base, pero alejada de la realidad laboral. Creo que la intersección de ambas sería lo más adecuado para recibir una enseñanza de calidad”.
- “Creo que la formación es buena pero sobre todo si se elige la asignatura optativa de educación intercultural, es extraño que en asignaturas como antropología no se toque el tema. En el plan de estudios existe la asignatura en 4º de mediación que también toca el tema, pero considero que la formación con una sola asignatura se queda corta”.
- “Teniendo en cuenta que vivimos en un mundo en el que la convivencia entre personas de etnias muy diversas es un hecho más que frecuente, considero que los programas de formación de profesionales de la educación deberían incluir temas en este sentido ya que no solo aportaría aprendizajes positivos para nosotros como ciudadanos sino que mejoraría nuestra competencia profesional entendiendo que seremos nosotros quien formará al rango más joven de la sociedad. Desde la educación se alcanzan los grandes avances sociales”.
- “Tenía que haber sido más y con mayor profundidad”.
- “Personalmente no he escogido optativas relacionadas con el tema, pero considero que deberían ser asignaturas de carácter obligatorio”.

- “Creo que la formación entre culturas en la carrera de Pedagogía debería de ser más extensa, puesto que, como personas deberíamos entendernos a pesar de la cultura en que hayamos nacido. La pedagogía enseña a vivir, y si no tenemos conocimientos, aunque sean básicos, no podremos ejercer bien nuestra profesión”.
- “Considero que es importante conocer cómo relacionarnos con personas de diversas culturas y más si nuestra profesión está relacionada con la educación. Se tienen que tener en cuenta las diversidades y cómo realizar la inclusión de los grupos minoritarios de la sociedad. Creo que las asignaturas que se ofertan en las carreras sobre estos aspectos son escasas, y las que existen son bastante completas y nos dan una mayor perspectiva sobre los problemas que en ocasiones conllevan como el de exclusión”.
- “Es muy importante en los tiempos que corremos y dado el tipo de alumnado que tenemos para hacer frente a los posibles problemas con los que nos podemos encontrar”.
- “Hay que formar más acerca de este tema, ya que en las clases de hoy día esto es lo que prima, ya que hay alumnos de diversas culturas y diversas características, las cuales debemos conocer para poder satisfacer a sus necesidades lo mejor posible”.

Como puede comprobarse, los comentarios que más abundan son los negativos.

Aquellas personas que se muestran a favor de la formación inicial recibida respecto a la convivencia de culturas, lo hacen porque consideran que la información ha sido útil y ha estado bien tratada. No obstante, la mayoría de las personas que incluyen comentarios positivos, también reconocen que su formación ha sido escasa.

Por su parte, las personas que no se muestran satisfechas con la formación recibida, argumentan de forma mayoritaria que no ha profundizado en aspectos esenciales, no ha proporcionado pautas reales para la intervención y para su tratamiento en los programas educativos y ha sido escasa y demasiado teórica. Al parecer, por lo que indican los participantes en el cuestionario, casi siempre que se trata la temática de la interculturalidad suele hacerse desde una perspectiva meramente sociológica, no abordando las diferentes situaciones o conflictos que se pueden presentar en un aula diversa. En este sentido se considera interesante profundizar en diferentes estrategias que ayuden a afrontar diferentes realidades y dar a conocer experiencias interculturales reales, pues esto podría mejorar la praxis de los futuros y las futuras docentes.

Del mismo modo, son bastantes las personas que no están de acuerdo con que el tratamiento de esta temática únicamente se realice en asignaturas optativas o cuando surgen debates “improvisados” al respecto.

Aunque las sugerencias acerca de la necesidad de abordar esta temática de forma más frecuente y de cómo abordarla, mayoritariamente se han incluido en el último apartado (comentarios neutros/recomendaciones), en general nos encontramos observaciones al respecto en todos los apartados. Gran parte de las personas encuestadas recuerdan la importancia de esta temática para profesionales de la educación, no solo de cara a satisfacer las necesidades del alumnado lo mejor posible y a fomentar la convivencia saludable en sus aulas, sino también a eliminar determinados prejuicios y estereotipos de su persona.

Muchas de las personas que contestaron el cuestionario consideran que se trata de una temática realmente necesaria debido a los cambios sociales que vivimos, motivo por el cual debería tener mucha más presencia en la formación de los y las profesionales de la educación. En muchos casos se apunta a que, para poder asegurar que todas las personas que se dedican a la educación sean competentes interculturalmente, deberían existir asignaturas obligatorias sobre esta temática. Además, en algunos casos, se considera que

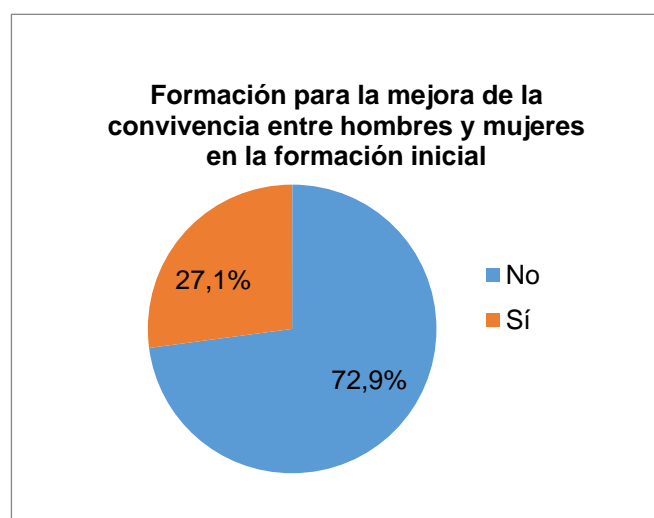
también deberían realizarse más seminarios, cursos, jornadas... que complementarían la formación recibida a través de las asignaturas.

Resulta especialmente llamativo y preocupante el siguiente comentario: “No se nos ha aportado nada que no supiésemos antes de iniciar los estudios universitarios”. Si después de cuatro años de formación universitaria, no hemos sido capaces de hacer que el alumnado progrese en el tema de la diversidad cultural, es que hay algo que no estamos haciendo bien. Podría entenderse que no se esté de acuerdo con la formación recibida, pues cada persona tiene unas necesidades y una forma de ser muy diferentes, pero el que ni siquiera hayamos logrado aportar una sola idea novedosa o diferente sobre una temática esencial en cuatro años de formación es algo sumamente grave y que debería ponernos alerta para replantearnos cómo ha de ser la formación del profesorado.

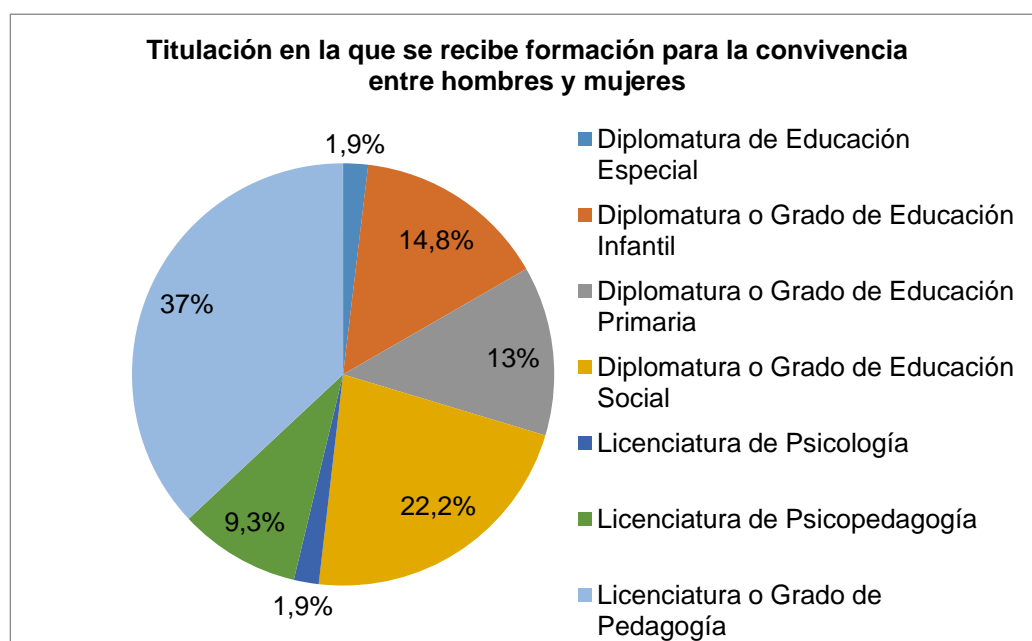
Otro comentario que nos gustaría destacar es el siguiente: “Debido a la falta de asignaturas relacionadas en este aspecto, por el momento me dirijo por mi sentido común”. En nuestra opinión, no es suficiente con una buena intención o con el mayor sentido común del mundo, sino que es necesario tener al menos tener unas pautas básicas de intervención, pues ¿qué ocurre si el denominado “sentido común” no es tan “común” o tan “acertado” como debería?

5.2.2. Formación inicial para la convivencia entre hombres y mujeres

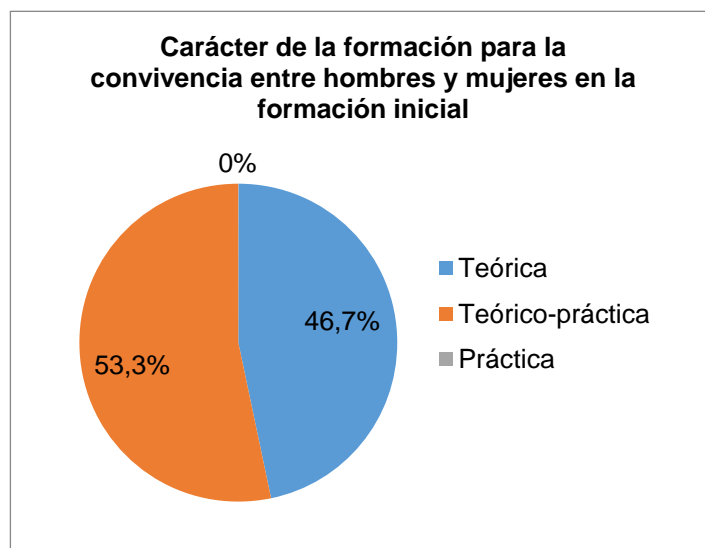
La gran mayoría (72,9%) de las personas que contestaron al cuestionario afirmaron no haber recibido nada de formación para la convivencia entre hombres y mujeres en su preparación inicial de Diplomatura, Licenciatura o Grado.



Las titulaciones en las que más se abordó esa temática fueron la Licenciatura o Grado de Pedagogía y la Diplomatura o Grado de Educación Social.



Quienes afirmaban haber recibido formación para la convivencia entre hombres y mujeres en su formación inicial, lo hicieron mayoritariamente con un carácter teórico-práctico (53,3%). El resto (46,7%) recibieron una formación únicamente teórica.

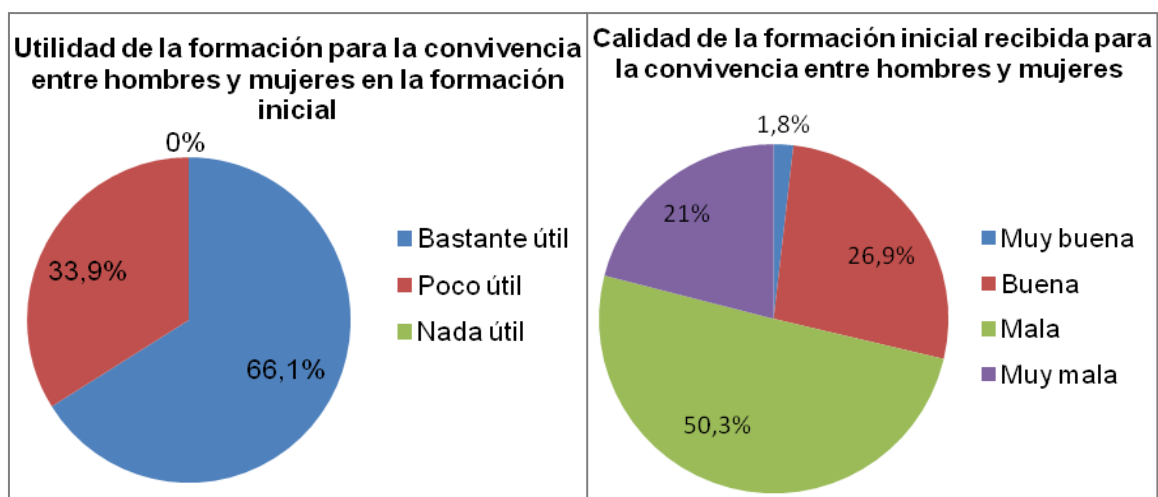


Si nos fijamos en los estudiantes en función de su titulación, podemos afirmar que en los Grados de Educación Infantil y Primaria y de la Licenciatura de Psicopedagogía reciben una formación más teórica, mientras que en la Licenciatura de Pedagogía y en los Grados de Educación Social y de Pedagogía tiende a primar más el carácter teórico-práctico:

Tabla de contingencia En caso de haber recibido formación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres, ¿cómo ha sido esa formación en cuanto a carácter? * Titulación que cursa

	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
Teórica % dentro de Titulación que cursa	60,0%	100,0%	,0%	,0%	47,1%	57,1%
Teórico-práctica % dentro de Titulación que cursa	40,0%	,0%	100,0%	100,0%	52,9%	42,9%
Total % dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De nuevo, al preguntar por la calidad y utilidad de la formación recibida, llama la atención que, a pesar de que la gran mayoría (66,1%) consideró la formación recibida bastante útil, un 50,3% la calificó como “mala”. Estos datos se encuentran en la misma línea que los obtenidos para la formación relacionada con la convivencia entre culturas.



En el caso de los estudiantes, respecto a la utilidad de esa formación en función de la titulación cursada destacamos que en todas las titulaciones, a excepción del Grado de Educación Primaria, se considera “bastante útil”. El alumnado del Grado de Educación Primaria la califica como “poco útil”:

Tabla de contingencia En caso de haber recibido formación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres, ¿cómo ha sido esa formación en cuanto a utilidad? * Titulación que cursa

	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
Bastante útil						
% dentro de Titulación que cursa	80,0%	,0%	75,0%	100,0%	62,5%	71,4%
Poco útil						
% dentro de Titulación que cursa	20,0%	100,0%	25,0%	,0%	37,5%	28,6%
Total						
% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dado que nos encontramos ante un tipo de formación relacionada con el género, queríamos conocer si existían diferencias a la hora de considerar esa formación útil. Si nos fijamos en los resultados en función del sexo, vemos que los varones tienden a considerarla de forma mayoritaria como “poco útil”, mientras que las mujeres la suponen “bastante útil”. No obstante, sería preciso conocer cuáles son los motivos que les han llevado a marcar esa opción:

Sexo * En caso de haber recibido formación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres, ¿cómo ha sido esa formación en cuanto a utilidad?

Tabla de contingencia

		Forminic_conv_sex_util		Total	
		Bastante útil	Poco útil		
Sexo	Hombre				
		% dentro de Sexo	43,8%	56,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,2	2,2	
	Mujer				
		% dentro de Sexo	74,4%	25,6%	100,0%
		Residuos corregidos	2,2	-2,2	
Total					
	% dentro de Sexo	66,1%	33,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,895	1	,027	,035	,030
Corrección por continuidad ^b	3,622	1	,057		
Razón de verosimilitudes	4,730	1	,030		
Estadístico exacto de Fisher					
N de casos válidos	59				

Dado que nuestra $p=0,035^{19}$ y que, por tanto, es menor a 0,05, podemos afirmar que existen diferencias significativas con un error de menos del 5% entre las respuestas ofrecidas por los hombres y las mujeres, tendiendo estas últimas a considerar la formación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres más útil que los hombres.

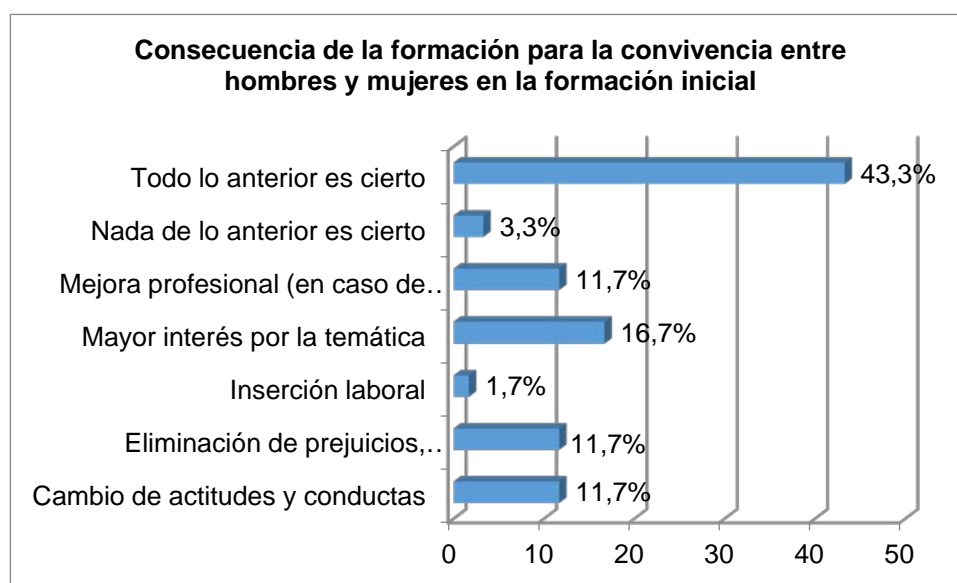
De nuevo, en el caso de los estudiantes podemos establecer una diferenciación en función de la titulación cursada. Aunque la tendencia es a valorar la formación inicial de género como “mala”, en el caso de Educación Social se elige mayoritariamente la opción “buena” y en el caso del Grado de Educación Infantil la de “muy mala”:

¹⁹ Al encontrarnos ante una tabla de 2*2, se toma como significación de referencia el Test de Fisher, en lugar del Chi Cuadrado.

Tabla de contingencia Estime la calidad de la formación inicial recibida respecto a género * Titulación que cursa

	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
Muy buena						
% dentro de Titulación que cursa	11,1%	,0%	,0%	,0%	2,8%	,0%
Buena						
% dentro de Titulación que cursa	27,8%	,0%	44,4%	28,6%	33,3%	31,3%
Mala						
% dentro de Titulación que cursa	27,8%	85,7%	33,3%	57,1%	41,7%	37,5%
Muy mala						
% dentro de Titulación que cursa	33,3%	14,3%	22,2%	14,3%	22,2%	31,3%
Total						
% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a las consecuencias que ha tenido la formación para la convivencia entre hombres y mujeres, la gran mayoría de los participantes (43,3%) afirman que les ha servido para cambiar actitudes y conductas, eliminar prejuicios, estereotipos y falsas y creencias, tener mayor interés por la temática y mejorar profesionalmente.



Al diferenciar por sexos, encontramos que en ambos la respuesta más elegida es la de “todo lo anterior es cierto”, seguida de “mayor interés por la temática”. Además, en el caso de las mujeres, también es bastante seleccionada la “mejora profesional”, mientras que en el caso de los hombres lo son el “cambio de actitudes y conductas” y la “eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias”.

Sexo * En caso de haber recibido formación en ese sentido, ¿para qué le ha servido esa formación? Tabla de contingencia

	Forminic_conv_sex_uso							Total
	Cambio de actitudes y conductas	Eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias	Inserción laboral	Mayor interés por la temática	Mejora profesional (en caso de estar en activo)	Nada de lo anterior es cierto	Todo lo anterior es cierto	
Sexo Hombre								
% dentro de Sexo	,2	,2	,0	,3	,1	,1	,3	1,0
Residuos corregidos	1,0	1,0	-,6	1,0	-,8	,8	-1,7	
Mujer								
% dentro de Sexo	,1	,1	,0	,1	,1	,0	,5	1,0
Residuos corregidos	-1,0	-1,0	,6	-1,0	,8	-,8	1,7	
Total								
% dentro de Sexo	,1	,1	,0	,2	,1	,0	,4	1,0

Igual que hicimos en el caso de la formación inicial para la convivencia entre culturas, a continuación incluimos todos los *comentarios que las personas participantes en el cuestionario realizaron respecto a la preparación para convivencia entre sexos de su formación inicial*:

- *Comentarios positivos:*

- “Con la formación que he recibido, he podido mejorar mi desarrollo personal e intelectual, fomentando sobretudo la igualdad entre hombres y mujeres”.
- “Fue una asignatura fundamental para despertar mi interés en el que hoy es mi tema de tesis”.
- “La formación recibida sobre este tema a lo largo de la carrera es mucho más amplia, y de forma transversal en la mayoría de las asignaturas, en mi opinión es porque este tema está actualmente muy de moda”.
- “He recibido más formación en este sentido que en la temática de convivencia entre culturas”.
- “Respecto a este tema, se trabaja bastante más en la universidad aunque tampoco en exceso”.
- “Han sido pocos los profesores y las profesoras que han trabajado este tema, pero cuando se ha trabajado ha sido muy enriquecedor”.
- “La calidad de formación recibida respecto al género es muy buena, porque en todo momento se tiene presente la igualdad de los niños sin importar su sexo”.
- “Creo que la temática es tan transcendente que debería ser más profunda. Me encantaría seguir formándome en algún máster o postgrado. Si es verdad que hemos tocado bastante el tema pero es muy importante y hay muchísimo que aprender. En la educación formal debería haber más sensibilidad ante este tema”.
- “Se notaba que era algo que se llevaba trabajando tiempo y por lo tanto era buena”.
- “Ya que se imparte con mucha más profundidad y se han llegado a realizar prácticas sobre ella, lo cual es una buena forma de adquirir conocimientos”.

- “En referencia a género si hemos tratado algo más, sobre todo para poder ver la discriminación que se hace en relación a nuestra carrera”.
- “Gracias a algunos profesores he adquirido formación sobre género”.
- “Sobre esta temática hemos tenido mayor formación e información”.
- “Este tema lo he tratado más en varias asignaturas y congresos, aún así considero que la oferta formativa de la facultad no es muy amplia respecto a este tema”.

- *Comentarios negativos:*

- “Al igual que en el caso de la interculturalidad, en este caso la información que se imparte es bastante escasa y es muy importante que nos formemos para nuestra futura profesión y para que nuestra perspectiva acerca de problemas que surjan de este tema se amplíe”.
- “En mi caso no ha estado presente. Creo que se supone asumido algo que todavía no lo está (la igualdad y equidad entre mujeres y hombres, que fundamentaría una convivencia sana). La formación que tengo en este tema ha sido adquirida desde otras vías alternativas a la formación universitaria y, en general, a la educación formal. Dentro de los planes de estudio existen algunas asignaturas que específicamente desarrollan este tema, pero son optativas o de libre configuración, motivo por el que no se incorporan efectivamente en la formación inicial de todos los futuros educadores. Creo que debería transversalizarse el contenido en algunas asignaturas comunes, incorporarse en la metodología y ofrecerse espacios de reflexión concretos a este respecto. Asimismo, considero útil el acercamiento de experiencias de trabajo

que pongan en valor este objetivo de convivencia entre hombres y mujeres (proyectos, estrategias,...). Así como proporcionar, acercar, seleccionar ejemplos femeninos que contribuyan a formar una cultura con una mayor cota de coeducación, que transforme los modelos androcéntricos”.

- “Tampoco he recibido ninguna formación en este sentido”.
- “Un marco demasiado teórico”.
- “Fue un seminario de una tarde donde se trataba el tema de forma teórica”.
- “Como en el caso anterior, nuestra profesora nos habló del tema, pero no entramos en profundidad ni nos dio una formación sólida respecto a ello”.
- “Hemos notado que el trabajo en estos temas se ha realizado sobre todo por el interés de los docentes”.
- “Una formación que a pesar de ser útil fue un poco escasa al tratarse de una exposición de un trabajo en grupo dentro de la asignatura”.
- “Me gusta mucho la temática sobre estudios de género y coeducación, y de forma autónoma he aprendido bastante. Y aunque los trabajos realizados y las exposiciones que he realizado en grupo me han ayudado bastante a organizar las ideas, lo cierto es que sobre esta temática no se muestra nada a menos que haya algún profesor o alguna profesora a quien le interese sacarla. La formación sobre esto es muy pobre. Aún hay quienes opinan que feminismo es lo mismo que el machismo pero al revés...”.
- “Nunca me han hablado de género en el ámbito escolar”.
- “Durante el grado de educación social no ha existido formación de este tipo”.

- “Al igual que en la interculturalidad, en este caso la información es sobre todo práctica, no se enseñan estrategias para resolver conflictos o casos reales que nos ayuden sobre todo a ser mejores personas y profesionales”.
- “Durante los años cursados no he recibido ninguna formación sobre género por parte de ningún profesor”.
- “Escasa. Unas sesiones en último curso”.
- “No he recibido formación”.
- “Apenas se le ha dado relevancia, así como no tratarse de manera transversal a lo largo de la carrera. Tampoco hemos conseguido reflexionar profundamente o cambiar la manera de emplear el lenguaje”.
- “Como en el caso anterior opino lo mismo. debería ser mucho más amplia la formación que recibiéramos”.
- “Ha habido profesores que han tocado el tema, pero no lo han tomado como algo digno de ocupar un papel protagonista en sus programas didácticos. En cambio, una profesora que tenemos este último año se ha volcado bastante en el tema de igualdad de género, a pesar de tener otros puntos que tratar. Creo que esta formación sobre género debería aparecer desde el principio de los estudios, y no en un año de universidad que encima es el último”.
- “Creo que tampoco se hace mucho recorrido en este tema”.
- “Mala, ya que no recibí ninguna formación en este sentido”.
- “No recibí formación inicial al respecto”.
- “Nula”.

- “Nos dan indicaciones para evitar las desigualdades de género en el aula, pero no nos proponen actividades. Aunque creo que en este tema estamos bastante concienciados y lo trabajamos a diario en el aula”.
- “No recuerdo haber recibido ninguna formación a nivel asignatura, pero pienso que en alguna se debió de trabajar algo, pues me parece un tema muy importante”.
- “Mala porque estaba poco o nada programada y no se profundizaba lo suficiente ni se daban pautas de actuación concretas”.
- “Porque no he recibido ninguna formación respecto a este tema”.
- “Ha sido inexistente, limitada a comentarios prototípicos en el desarrollo de algunas asignaturas”.
- “Simplemente no se planteaba”.
- “Muchas asignaturas y ninguna ha tratado sobre esto.”
- “Implícita en algunos temas relacionados como familia, pero no tratada de forma directa y explícita, no como resolución de casos ni conocimiento de estos”.
- “No he recibido mucha formación a este respecto”.
- “Solo se trata en momentos puntuales en que surge en algún debate o situación concreta, o comentado por encima por el profesor, pero no sirve para producir un verdadero cambio de actitud o eliminar prejuicios en la práctica ni se suele tratar más allá que de forma teórica”.
- “En cuanto al género no he recibido ningún tipo de formación, y esto es lamentable, ya que lo considero un tema fundamental que se debería de impartir desde la educación inicial”.
- “No ha habido formación alguna”.

- “Al igual que respecto a la interculturalidad, solo fue tratada durante la asignatura de sociología, siendo un contenido puramente teórico y bastante descontextualizado de la situación del aula”.
- “En mi caso fue prácticamente nula”.
- “La información inicial recibida respecto al género, igualmente es escasa”.
- “Como en la anterior pregunta son temas que se han podido tocar en alguna clase, por encima pero nunca hemos profundizado, en ninguno de los temas”.
- “No he recibido información sobre ello”.
- “Falta de tratamiento y de profundización”.
- “No tratamos nada”.
- “En ninguna asignatura durante la carrera hemos recibido formación sobre género”.
- “En la universidad no recibí mucha información de ese estilo, donde he recibido más información fue, como dije, en el curso de monitor de ocio y tiempo libre”.
- “Algunos profesores hacen que la propia asignatura sea ya una forma de enseñar adecuadamente respecto al género, pero nunca he recibido formación específica sobre el tema”.
- “Considero que ha sido mala porque prácticamente está ausente en los contenidos de Magisterio, y la formación que he recibido ha dependido de la motivación del profesor”.
- “No he recibido ninguna información al respecto”.
- “Mala porque no he recibido nunca formación sobre este tema. En alguna asignatura se ha comentado algo pero de pasada”.

- “Igual que lo anterior, muy brevemente se trataba el tema englobado en el temario, por ejemplo con los juguetes, poco más”.
- “Apenas he tenido formación sobre este tema”.
- “La formación inicial recibida sobre el género que se ha impartido en nuestra facultad "Educación y formación del profesorado" ha sido mínima por no decir inexistente ya que solo se trató durante el centenario de la facultad”.
- “Al igual que con respecto a la educación intercultural, considero que la formación recibida a nivel académico vinculada a la educación de género es tan bien mala y escasa. En diversas asignaturas (psicología de la educación) incluso la formación recibida tanto en forma como en fondo se podría catalogar de sexista y discriminatoria (frases impresas que aseveran que la masturbación femenina es síntoma de desajuste mental y la masculina indicativo de un proceso madurativo sano). Además, por ejemplo, en Historia de la Educación, considero que la elección del estudio de unas figuras históricas frente a otras, también denota sexismo y escasa sensibilidad de género”.
- “Es un tema tabú entre el profesorado de la UCM”.
- “Por la misma razón que la anterior. Es prácticamente inexistente”.
- “A lo largo de la carrera tan solo me ha impartido clase un profesor que se ha mostrado comprometido con la causa de la igualdad de género y ha tintado sus clases de estos asuntos de manera transversal. Es lamentable que, sabiendo que la igualdad de género real aún está lejos de alcanzarse, no se tenga en cuenta en la formación de formadores”.

- “Por el mismo motivo que antes: una formación breve y poco profunda”.
- “Nula, es una realidad ignorada por completo pese a cursar mis estudios en un centro dirigido por mujeres”.
- “No me han ofrecido teorías sobre el tema”.
- “Al igual que en la explicación anterior no he recibido ningún tipo de formación al respecto”.
- “No he tratado el tema sobre el género, solo en gráficos, o la inserción de la mujer en el mundo laboral y lo que afecta, etc.”.
- “Se ha quedado en aspectos laborales, y en asignaturas como pedagogía social ha dependido de nuestra elección de los proyectos a realizar (por lo que considero que ha sido un proceso autodidacta)”.
- “La formación en este tema ha sido bastante general y breve”.
- “Es un tema que requiere estudio y que no se trata como tal en Pedagogía ni en Magisterio”.
- “Inexistente”.
- “La formación recibida sobre género en la Universidad, y sobre todo en la Facultad de Educación, por lo menos desde mi perspectiva es bastante mala. Se aprende mucho más interactuando en el patio con todo tipo de personas, debatiendo sobre este tema e intentando sacar las propias conclusiones que vienen dadas por los conocimientos (no sobre género) que estamos adquiriendo”.
- “No ha existido casi formación en este sentido”.
- *Comentarios neutros/Recomendaciones:*
 - “Al igual que con la interculturalidad, esto debería ser algo que se trabaje desde preescolar y muy a fondo. Así luego

de mayores no existirían tantos problemas en la sociedad relativos a la desigualdad entre hombres y mujeres”.

- “Si se es consciente de la realidad que vivimos, si se reconocen los problemas se pueden intentar solucionar, sino se puede vivir en una aparente felicidad que a la larga puede ser un problema mayor. El respeto es la base de la convivencia”.
- “Que hubieran más cursos o jornadas sobre esta temática. 2- Formación y actualización del profesorado respecto a estas temáticas. 3- Mayor optatividad en la carrera”.
- “Sería muy útil que nos formaran para aprender a solucionar problemas relacionados con género, hoy en día el machismo está a la orden del día, las mujeres siguen cobrando menos que los hombres y la solución está en la escuela”.

Nuevamente, los comentarios que más abundan son los negativos, aunque también es preciso indicar que en este caso encontramos también un mayor volumen de los comentarios positivos.

Las personas que realizan comentarios positivos respecto a la formación inicial recibida en convivencia entre sexos, lo hacen porque consideran que han recibido más formación que en la anterior temática (convivencia entre culturas). Además, argumentan que ha sido más amplia y profunda. Parece que en los casos en los que la temática ha sido tratada, el alumnado ha quedado satisfecho con la formación recibida.

Las personas que no se muestran satisfechas con la formación recibida, en la mayoría de los casos no lo están porque no han recibido ningún tipo de formación. No obstante, también abundan los casos en los que se considera que la formación ha sido puntual o con poca duración (limitándose en muchos casos a la realización de algún debate), escasa y con poca profundización. Del mismo modo, se considera que no ha proporcionado pautas reales para la intervención y que en la mayoría de los casos si se ha trabajado el tema ha

sido por propio interés del profesorado, no por exigencia del programa de ninguna asignatura. También hay personas que comentan que si se ha tratado algo en clase sobre este tema ha sido a través de los trabajos realizados por otros estudiantes, no por parte del profesorado y personas que no recuerdan haber tratado el tema (si no lo recuerdan, posiblemente será porque no fue nada significativo).

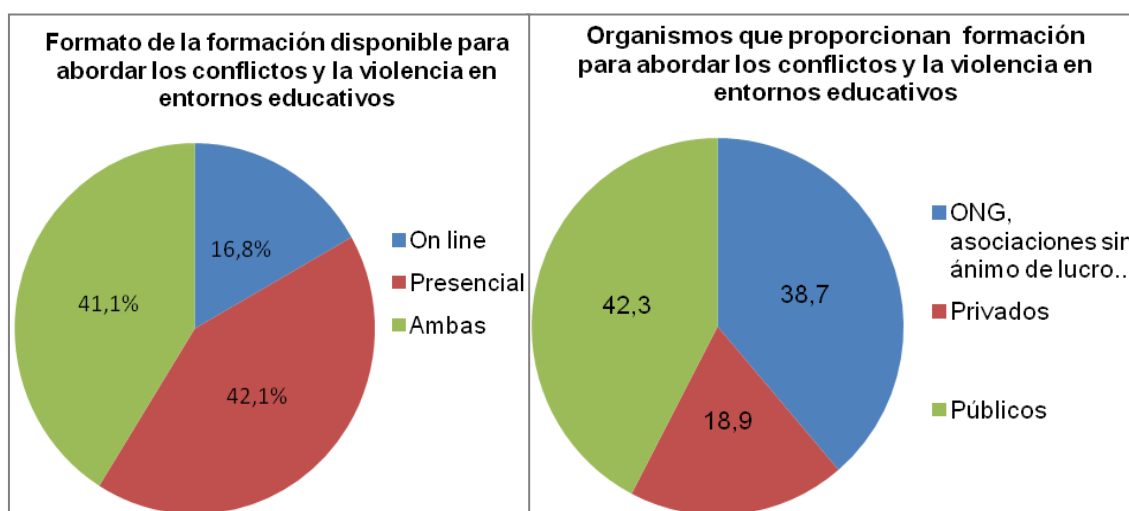
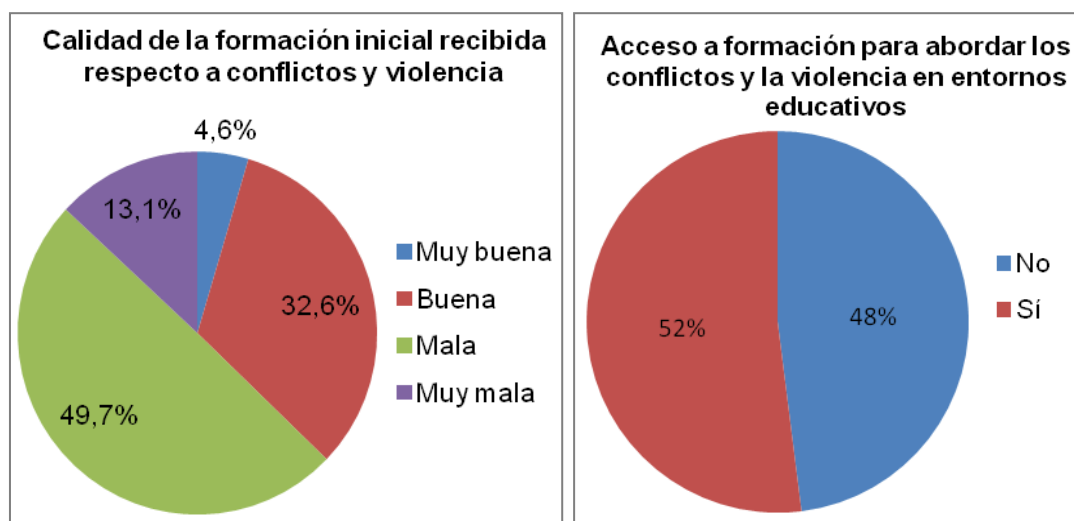
Nos preocupa especialmente el comentario de una persona: “la formación recibida tanto en forma como en fondo se podría catalogar de sexista y discriminatoria (frases impresas que aseveran que la masturbación femenina es síntoma de desajuste mental y la masculina indicativo de un proceso madurativo sano). Además, por ejemplo, en Historia de la Educación, considero que la elección del estudio de unas figuras históricas frente a otras, también denota sexismo y escasa sensibilidad de género”. Entendemos que, de ser así, nos encontramos ante una situación grave, pues ya no hablamos únicamente de que pueda existir una carencia en la formación (hecho bastante grave en sí mismo) sino de que posiblemente la formación recibida no es lo más apropiada, al presentarse como positivas situaciones discriminatorias y trasnochadas.

Al igual que en la temática anterior, las personas participantes en la investigación se muestran motivadas a formarse en este tema, pues lo consideran necesario, y lamentan no recibir más formación y que la recibida no sea de la calidad esperada.

5.2.3. Formación respecto a conflictos y violencia

En relación a la formación para gestionar los conflictos y la violencia, la gran mayoría (49,7%) afirmaron recibir una formación de mala calidad, seguidos de los que la consideraban buena (32,6%), muy mala (13,1%) y muy buena (4,6%). Dado que entendíamos que nos podríamos encontrar con personas que no habían tenido la oportunidad de prepararse en conflictos y violencia en la formación inicial, quisimos conocer si tenían a su disposición otra formación en la que pudieran formarse en esta línea. Un 52% afirmó tener a su disposición formación, mientras que el 48% restante reconoció o no

tenerla o no conocerla. De los que afirmaban tener formación a su disposición, la gran mayoría la tenía en formato presencial proporcionada por organismos públicos, aunque también estaba disponible en otros formatos y era también impartida por otros organismos.



En el caso de la calidad de la formación recibida, nuevamente si nos fijamos en las respuestas dadas por los estudiantes en función de la titulación que cursan, vemos que el alumnado de Educación Social tiende a valorar mejor la formación que el alumnado del resto de titulaciones:

Tabla de contingencia Estime la calidad de la formación inicial recibida respecto a conflictos y violencia* Titulación que cursa

	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
Muy buena						
% dentro de Titulación que cursa	,0%	,0%	,0%	,0%	2,6%	23,5%
Buena						
% dentro de Titulación que cursa	35,0%	,0%	55,6%	14,3%	36,8%	23,5%
Mala						
% dentro de Titulación que cursa	55,0%	85,7%	44,4%	57,1%	42,1%	29,4%
Muy mala						
% dentro de Titulación que cursa	10,0%	14,3%	,0%	28,6%	18,4%	23,5%
Total						
% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación incluimos *comentarios realizados en los cuestionarios acerca de la formación recibida respecto a conflictos y violencia en su preparación inicial*:

- *Comentarios positivos:*
 - “Más integrada con los contenidos de algunas asignaturas, y aunque teórica, era una buena formación”.
 - “Se nos ha formado para comunicarnos asertivamente y empatizar frente a las personas que participan en conflictos o proceden de zonas violentas. Se nos ha preparado para enfrentarnos a ello, ayudando a las necesidades del niño para una próxima integración con la sociedad”.
 - “La formación sobre conflictos y violencia, no ha sido mala, pero me hubiera gustado que ampliasen los temas relacionados con ello”.
 - “Se ha trabajado en varias clases la resolución de conflictos y las intervenciones al respecto o como trabajarlo de manera transversal”.
 - “Sobre este tema si se recibe mucha información día a día a lo largo de la diplomatura y de cursos y seminarios”.
 - “La verdad que este tema lo califico como muy bueno porque se ha tratado tanto en la universidad como en el curso de monitor de ocio y tiempo libre”.
 - “En psicopedagogía si que se trataban temas relacionados con resolución de conflictos, habilidades de comunicación, etc”.
 - “En la asignatura de modificación de conducta en contextos escolares es un tema que se trata de manera muy amplia”.
 - “Este tema también está muy de moda actualmente, y se ha impartido mucha formación respecto a él, incluyéndose técnicas de resolución de conflictos, inteligencia emocional,

etc. Este tema también se ha dado en muchas asignaturas. Aunque en mi opinión es un tema muy importante y se debería recibir más formación sobre ello”.

- “He cursado la asignatura educación para la paz, en la que se han desarrollado contenidos muy prácticos y útiles para la resolución de conflictos”.

- *Comentarios negativos:*

- “En este sentido creo que hemos recibido mayor información con alguna asignatura (optativa) centrada en el tema de resolución de conflictos. Sin embargo, considero que al igual que en los otros dos temas, este también se centra en la teoría”.
- “En la carrera que curso es la de pedagogía, no he recibido formación sobre conflictos y violencia”.
- “No se han tratado ninguno de estos temas”.
- “Escasa”.
- “No he recibido técnicas solo teoría”.
- “Opino igual que anteriormente. Los temas de interculturalidad, género, conflictos y violencia no deben esperar a tratarse en una titulación universitaria, los últimos 4 meses de carrera. Deberían estar todos los años presentes en los planes de estudio, deberían comenzar en el colegio y ampliarse en la ESO. Es vergonzoso. Luego nos regodeamos en la pena de que haya crímenes raciales y asesinatos por violencia de género, o maltrato doméstico. Si las cosas se empezaran mucho antes... La sociedad sería algo muy distinto”.
- “Lo tratamos únicamente de manera muy superficial en la asignatura de psicología social de mi licenciatura de psicología”.
- “No recibí formación inicial al respecto”.

- “Solo en una asignatura (y por elección de caso a desarrollar) y en el *Prácticum* (proyecto de investigación). Pocas herramientas de mediación y estrategias de prevención”.
- “Es algo que sabemos que tenemos que trabajar enseñar a los niños a la resolución de conflictos pero cada profesor busca su forma ya que no nos han enseñado la forma de hacerlo con los niños”.
- “Todo lo que he aprendido sobre la resolución de conflictos ha sido gracias al desarrollo de mis prácticas y a la buena labor de mi mentora en el aula. En cuanto a la formación en el aula ha sido nula”.
- “Muchas asignaturas y ninguna ha tratado sobre esto”.
- “Nula”.
- “No he recibido mucha formación a este respecto”.
- “No se trata. Los profesionales de la educación no somos formados en absoluto en este sentido y salimos de la carrera sin recursos para resolver conflictos más allá de los recursos personales que podamos tener. Personalmente, lo que sé en este sentido lo aprendí en la carrera de Psicología”.
- “Tuvimos una asignatura en la que se nos plantearon casos de conflictos en el aula pero las soluciones estaban destinadas a infantil, no se trató sobre cómo solucionar problemas en la etapa primaria”.
- “En general, el tratamiento de la convivencia y la solución de conflictos brilló por su ausencia”.
- “También fue nula”.
- “La información recibida sobre el tema de resolución de conflictos y violencia en el aula es nula”.

- “Son temáticas que están muy de actualidad y en alguna clase se ha podido debatir, pero nada más allá del debate”.
- “Es un tema que se toca de pasada y que sin embargo en el día a día uno tiene que enfrentarse a él mucho”.
- “No explícitamente pero sí que se ha trabajado en alguna asignatura aunque muy por encima”.
- “No he recibido ninguna información”.
- “Insuficiente y muy teórica”.
- “No se nos forma para poder abarcar estos problemas y cómo poder solucionarlos, aunque hay que decir que hasta que no te encuentras con ellos realmente es complicado poder dar soluciones para solventarlos, simplemente unas posibles pautas para ello”.
- “Mala porque no he recibido nunca formación sobre este tema. En alguna asignatura se ha comentado algo pero de pasada”.
- “Te formas más por la experiencia acumulada con los años que por la formación recibida”.
- “En la Diplomatura nos dieron una breve aproximación al maltrato escolar. En la licenciatura de Psicopedagogía se hizo una aproximación más en profundidad desde asignaturas como Modelos de intervención psicopedagógica, pero en cualquier caso, estimo que no es una formación suficiente porque el profesor necesitaría saber con mayor certeza qué hacer en cada caso”.
- “No hemos trabajado esta temática casi nada. Existe una asignatura de resolución de conflicto pero es optativa, cuando el tema es tan importante que debería ser obligatorio. Las personas que han cursado esta optativa están muy descontentos debido al profesor que la imparte.

En las diferentes asignaturas de psicología que hemos tenido no se toca esta temática bien”.

- “En este caso también considero que ha sido muy escasa la formación en cuanto a conflictos y violencia”.
- “Inexistente”.
- “A pesar de que sea una cuestión habitual, no ha sido eje de contenidos en ninguna asignatura”.
- “Escasa”.
- “Se ha tratado solo desde la medida del acoso escolar y se podría ampliar el tratamiento de esa violencia”.
- “Es una temática que pocas veces se da en la carrera, y considero que es muy relevante en la carrera”.
- “Pocas veces hemos tratado los conflictos en el aula”.
- “En algún tema a elegir en algún trabajo. Este es un tema que debería de haber sido una asignatura completa. El ámbito de la educación está lleno de conflicto y violencia de muchos tipos. Nunca se está bien informado ni preparado para enfrentarse a ello”.
- “Regular, este tema apenas se trata en alguna asignatura optativa”.
- “Es una formación inexistente”.
- “Tan solo he trabajado este asunto enfocado a la mediación familiar o a los nuevos fenómenos de violencia como buylling, cyberbuylling, sexting, grooming...”.
- “No hemos recibido nada de formación sobre conflictos y violencia”.
- “No la he visto hasta llegar a psicopedagogía, creo que es de gran ayuda para afrontar tu labor docente y debe ser necesaria en magisterio”.
- “Muy escasa y demasiado teórica”.

- “Ha sido regular y tratada de forma transversal, muy mejorable”.
- “No se llega a profundizar en los temas. Tendría que ser algo transversal, y no lo es”.
- “Al igual que en las explicaciones anteriores no he recibido ningún tipo de formación al respecto”.
- “No he tratado este tema, brevemente a conflictos familiares que afectan al alumno”.
- “La formación en este tema ha sido general y breve”.
- “No he recibido ninguna formación al respecto y considero imprescindible saber sobre este tema. Me preocupa mucho, es un tema a la orden del día tal y necesario para el profesorado para mejorar la convivencia en los centros escolares”.
- “Este tipo de información viene dada de parte de los movimientos que ejercemos en la vida. La universidad no te da ningún tipo de formación sobre este tema. Evidentemente sale en debate como los otros temas mencionados, pero son puras reflexiones individuales que al igual que se hablan en clase, se dialogan en el patio tomando café”.
- “No he recibido formación inicial. Aunque una vez trabajando he recibido bastante formación sobre este tema sobre todo teórica”.

- *Comentarios neutros/Recomendaciones:*

- “No he cursado ninguna asignatura como tal, si dentro de alguna se trató este tema”.
- “La información que he recibido en este aspecto, ha sido en una asignatura de Magisterio relacionada con Psicopedagogía. Mi calificación es muy buena, porque fue concisa, práctica y muy explícita.

- “Es un tema que se ha tratado un poco más durante mi formación inicial a base de trabajos voluntarios o en una asignatura optativa como mucho, pero aun así considero que no lo hemos tratado lo suficiente y que solo se ha visto muy por encima”.
- “Los contenidos de la formación recibida con respecto a conflictos y violencia considero que son muy buenos, ya que es un tema en el que hay una formación más explícita y madurada. Sin embargo, considero que en la educación no solo cuenta el contenido, sino que el continente también forma y en mi formación académica la resolución de conflictos de forma práctica (conflictos de aula) era resuelta básicamente con el uso de la autoridad y del diseño y aplicación de normas en sistemas piramidales horizontales”.

Como puede comprobarse al leer los comentarios anteriores, quienes realizan comentarios más próximos a lo positivo, lo hacen porque consideran que han recibido más formación sobre este tema que sobre los anteriores y porque esa formación ha sido más útil. No obstante, creen que se debería recibir más formación al respecto y, en algunos casos, se reconoce demasiado teórica la formación.

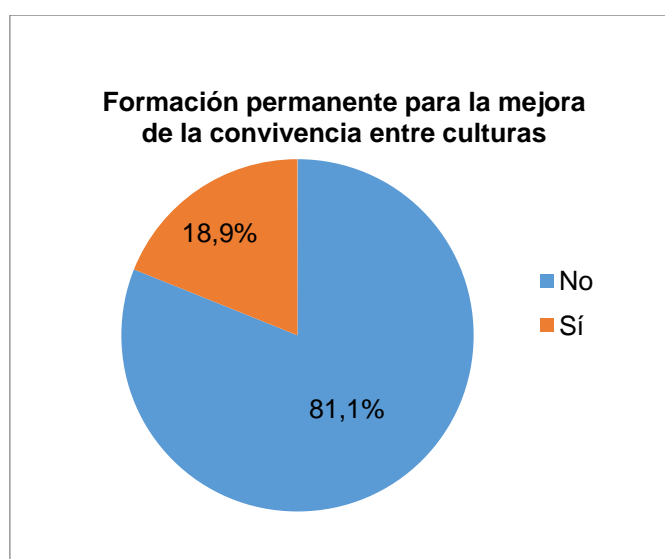
Las personas que realizan comentarios de carácter negativo respecto a la formación recibida lo hacen argumentando que no han recibido formación, que ha sido escasa (limitándose en muchos casos a debates) y demasiado teórica e incompleta, al no proporcionar pautas para intervenir en situaciones de conflicto o violencia o no centrarse en todas las etapas educativas. También hay bastantes personas que consideran incorrecto el que únicamente se proporcione algo de formación en el último año de estudios o que la formación recibida sea a través de asignaturas optativas.

Nos alarman especialmente las siguientes palabras: “Considero que en la educación no solo cuenta el contenido, sino que el continente también forma

y en mi formación académica la resolución de conflictos de forma práctica (conflictos de aula) era resuelta básicamente con el uso de la autoridad y del diseño y aplicación de normas en sistemas piramidales horizontales”. Nuevamente nos encontramos ante situaciones que nos muestran que la formación proporcionada no es la más adecuada, pues efectivamente no podemos recomendar resolver conflictos haciendo uso de la autoridad o de la ley del más fuerte. En ese caso, no estamos resolviendo ningún conflicto, sino manipulando y haciendo ver que el que tiene más poder es el que gana. Nada más lejos de una solución educativa y constructiva.

5.2.4. Formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas

Un alto porcentaje de las personas encuestadas (81,1%) admitieron no haber recibido formación permanente para mejora de la convivencia intercultural.



Aunque la tendencia es la misma en el caso del profesorado y del alumnado, pues en la mayoría de los casos no han recibido formación en ese sentido, podemos afirmar que de las personas que han participado en el cuestionario, el profesorado se ha formado más en este aspecto que el alumnado (32,3% frente a 12,3%). Por otra parte, algo normal, dado que el alumnado ha tenido menos tiempo para poder acceder a formación permanente, al estar realizando su formación inicial.

¿Trabaja como docente en la enseñanza reglada? * ¿Ha recibido formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas?

Tabla de contingencia

	Formperm_cult		Total
	No	Sí	
Prof_activo No			
% dentro de Prof_activo	87,5%	12,5%	100,0%
Residuos corregidos	3,4	-3,4	
Sí			
% dentro de Prof_activo	67,7%	32,3%	100,0%
Residuos corregidos	-3,4	3,4	
Total			
% dentro de Prof_activo	81,1%	18,9%	100,0%

Aplicando la prueba del Chi-cuadrado, obtenemos una $p=0,002$, lo que nos muestra que existen diferencias significativas con un error del 5% a la hora de recibir formación permanente para la convivencia entre culturas en función de si nos encontramos ante profesorado en activo o ante alumnado, accediendo más los primeros que los segundos a ese tipo de formación:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,255 ^a	1	,001		
Corrección por continuidad ^b	10,000	1	,002		
Razón de verosimilitudes	10,636	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,002	,001
N de casos válidos	201				

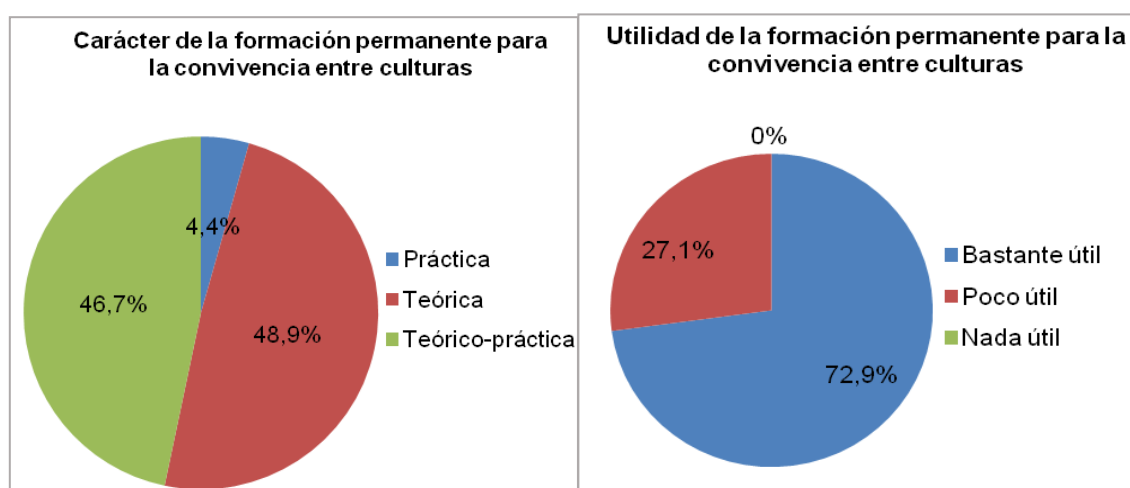
El cuestionario incluía un apartado en el cual los y las participantes podían dejar comentarios y observaciones sobre la formación recibida. Muchos de los comentarios que las personas realizaron trataban de explicar que no habían recibido formación en este sentido y que no existe oferta en el ámbito público. Otras personas comentaban que habían recibido formación, pero menos de la que consideraban necesaria. También había personas que explicaban que cuando no habían recibido formación o la recibida no era suficiente, suplían esas carencias con lecturas, charlas con otros compañeros y otras compañeras... Por su parte, quienes más se han formado en este sentido, además de realizar cursos, han acudido a congresos. A continuación incluimos todos los comentarios:

- “Temas interesantes que no conocía”.
- “Solo puntual”.
- “No he recibido formación permanente, ha sido formación aislada y escasa los últimos 4 meses de clase de la carrera”.

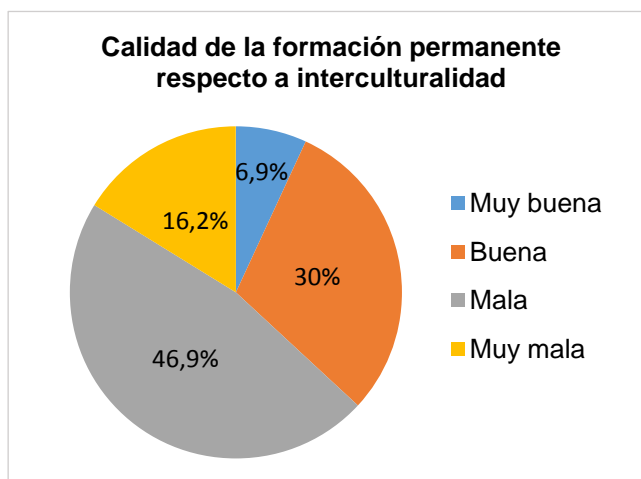
- “En el entorno público no se ofertan cursos con esta temática, van más dirigidos a resolución de conflictos entre iguales sin especificar las causas”.
- “Aparte del curso sobre Minorías Étnicas que realicé, en los cursos de monitor de tiempo libre y coordinador de tiempo libre también se han incluido contenidos al respecto. Como autoformación, he leído artículos y libros sobre los proyectos de Comunidades de Aprendizaje, que resaltan la inteligencia cultural y su importancia desde el enfoque del aprendizaje dialógico. Aún así lo considero escueto y me faltaría profundizar mucho más”.
- “No he recibido formación sobre la convivencia entre culturas, aunque sí la he buscado a través de libros, Internet, compañeros preparados en el tema, cuando la he necesitado por surgirme algún problema en el aula”.
- “Yo no he cursado ninguna asignatura en la carrera referida a este tema, he tenido que formarme posteriormente, haciendo muchos cursos relacionados con este tema y de este modo poder formarme y poder abordar diferentes situaciones planteadas en mi labor docente”.
- “Todos deberíamos formarnos en estas cosas, como una asignatura más”.
- “No he recibido formación alguna”.
- “Poco práctica”.
- “La mayor formación que he recibido de forma permanente ha sido la que he buscado por mi cuenta y mi experiencia”.
- “No ha sido mala, pero deberían realizar más cursos sobre estos temas”.
- “He recibido formación en varios sitios fuera de la universidad, tanto cursos como congresos”.
- “La formación es mínima debido al tiempo que dedico a la universidad, es bastante incompatible con la carrera”.

- “Dado que es un tema que siempre me ha interesado, he realizado cursos de formación al respecto en: CEMIRA, EMSI, CEPAL,...”.
- “Muy escasa”.
- “Fue en una convivencia en Tánger con la parroquia de una amiga”.
- “Totalmente necesaria en los tiempos actuales, más si cabe para el profesorado”.

De quienes habían recibido formación permanente para la convivencia intercultural (18,9%), la gran mayoría afirmaron haberla recibido con carácter teórico (48,9%) o carácter teórico-práctico (46,7%). En cambio, fueron muy pocos (4,4%) los que afirmaron haber recibido formación únicamente práctica en este sentido. Sin embargo, nadie la consideró “nada útil” y únicamente un 27,1% la consideró “poco útil”, frente al 72,9% mayoritario que pensaba que había sido “bastante útil”.



Respecto a la *calidad de esta formación permanente*, un 46,9% la adjetivaba de “mala”, mientras que para un 30% era “buena”, para un 16,2% “muy mala” y para el 6,9% restante era “muy buena”.



Consultando el apartado de “observaciones a la calidad de la formación permanente respecto a interculturalidad”, conocemos que quienes seleccionaron la opción “muy buena” lo hicieron, entre otros motivos, porque la formación recibida había sido práctica o porque antes se desconocía la temática. Quienes seleccionaban la opción “buena” en muchos casos también hacían constar que, a pesar de su calificación positiva, la consideraban incompleta, en algunos casos por la falta de aplicación práctica y, en otros, por la poca duración. Por su parte, quienes elegían las opciones “mala” o “muy mala”, en la mayoría de los casos lo hacían porque no habían recibido formación en ese sentido o la recibida había sido muy escasa, aunque también se proporcionaron las siguientes razones: es una formación general, es muy teórica y tiene poca aplicación, requiere mucha inversión de tiempo, no se responde a las necesidades de cada centro, tiene un alto coste económico, no está actualizada, no hay oferta o ha disminuido su calidad en los últimos años. Por último, una parte importante de quienes no habían respondido a la pregunta acerca de la calidad aludían a que no habían recibido formación. A continuación incluimos todos los comentarios al respecto:

- *Observaciones a la elección “Muy buena”:*
 - “Porque los cursos que he realizado han sido muy prácticos”.
 - “Lo que he recibido me ha parecido muy interesante, sobre todo porque para mí era todo muy desconocido”.

- “Ha sido muy buena, pero me gustaría que se repitieran jornadas por el estilo. O de la temáticas parecidas”.
- *Observaciones a la elección “Buena”:*
 - “Buena pero breve. Planteamiento de un marco teórico, carácter no expositivo de la acción formativa, realización de técnicas vivenciales y de análisis de situaciones y planteamiento de estrategias de acción y pautas para llevar a cabo una acción educativa más sensible a la educación intercultural”.
 - “Ha respondido a las expectativas generadas”.
 - “En el máster había módulos en los que se trabaja cómo llevar la interculturalidad al aula”.
 - “Efectiva”.
 - “Intentaron hacernos abrir los ojos”.
 - “La verdad, es que los aspectos teóricos de la interculturalidad en este curso han quedado claros, pero se hubieran complementado con más actividades prácticas”.
 - “Me parecen buenas pero siempre hay sesgos que las hacen incompletas. En un curso, seminario o asignatura no se puede adquirir el conocimiento completo sobre el caso”.
 - “No se analizó en profundidad”.
 - “Cuando se han realizado actividades de este estilo en mi centro, siempre han sido impartidas por profesionales”.
 - “Me hubiera gustado recibir una formación más profunda y con más claves prácticas”.
- *Observaciones a la elección “Mala”:*
 - “Escasa”.
 - “No he podido elegir”.
 - “Es difícil encontrar formación que se ajuste a la realidad de los centros y a la problemática del día a día. Los cursos,

jornadas, ... en general, son repetitivos y conllevan mucho tiempo fuera del horario de trabajo”.

- “No he recibido ninguna formación permanente sobre ello”.
- “No he recibido formación”.
- “En los últimos años, con la supresión de los Centros de Formación del profesorado en las zonas, y la creación de los CTIF´s la calidad, y cantidad de cursos de formación ha disminuido considerablemente, sobre todo en las zonas apartadas de los grandes núcleos poblacionales. Anteriormente la formación era excelente”.
- “Es un tema visto muy por encima y por tanto no hemos realizado actividades sobre el mismo”.
- “Muy teóricas”.
- “Muy teórica y poco aplicable”.
- “Al igual que en los casos anteriores, creo que son temas que se pueden llegar a dar por sabidos y no se les tiene en cuenta a la hora de impartir formación sobre ellos”.
- “No he recibido formación acerca de este tema”.
- “Creo que no está actualizada”.
- “Años atrás era bastante escasa”.
- “La formación ha sido con cursos de muy poco tiempo con recursos mínimos, lo único bueno es que no existe tensión por la evaluación y puedes elegir la temática específica deseada. en mi caso elegí diversidad familiar en el ámbito intercultural y legislación sobre inmigración”.
- “Pocas iniciativas”.
- “La documentación no era de muy buena calidad (excepto el curso de CEAR) y tenía un enfoque poco práctico”.
- “Nunca he trabajado ese tema en la licenciatura”.
- “Muy escasa. No existe actividad formal como tal”.
- “Nula”.

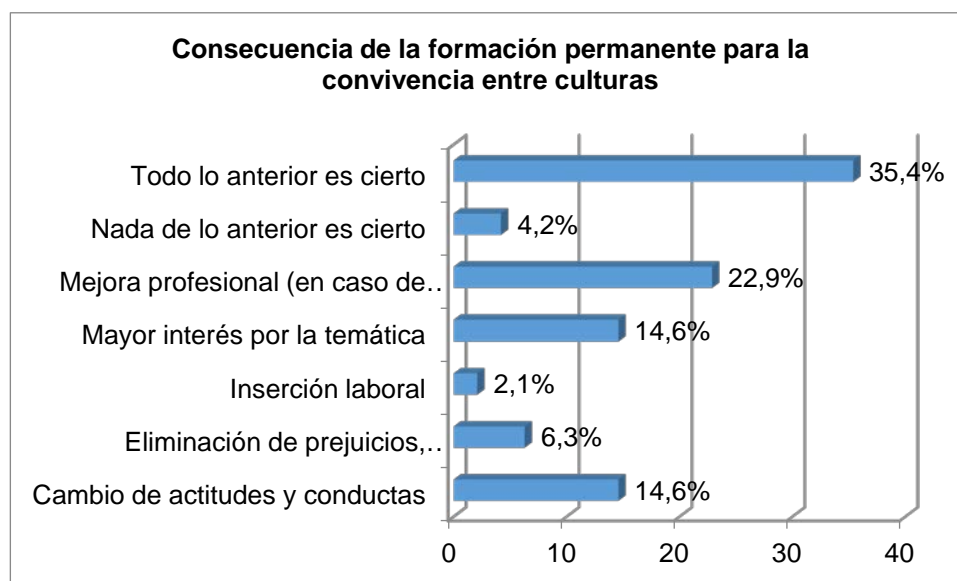
- “Dentro de los ámbitos universitarios donde me encuentro no he recibido la oferta de este tipo de formación respecto a interculturalidad”.
- “Pues no he recibido, me encuentro en la formación inicial y estudio y trabajo, con lo que esto me conlleva a no disponer de tiempo necesario para formarme más en este sentido, aunque sí me gusta hablar con profesionales del tema, debates en clase sobre esto...”.
- “La formación en este tema ha sido general y breve”.
- “Me he limitado a leer textos sobre el tema casi siempre relacionados con otros. Los textos leídos se limitan en la mayor parte de los casos a definir conceptos”.
- *Observaciones a la elección “Muy Mala”:*
 - “La elección es muy mala porque creo que debería haber recibido dicha formación y no la he recibido”.
 - “Ha sido prácticamente nula”.
 - “Prácticamente inexistente”.
 - “No he recibido formación”.
 - “Hay poca oferta y cuando la hay el coste económico... Luego también está la parte del tiempo”.
 - “Como ya he mencionado anteriormente es algo de lo que no nos han formado concienciadamente”.
 - “No he recibido información sobre ello”.
 - “No he recibido formación alguna”.
 - “Creo que debería de haber más actividades, cursos, etc., sobre este tema, ya que nuestra sociedad es intercultural y si vamos a trabajar en ella, necesitamos estrategias y competencias para llevarlas a cabo en este ámbito”.
 - “No tengo una formación permanente respecto a la interculturalidad, solo la disponible en la asignatura de la carrera y el foro al que asistí”.

- “No he recibido ningún tipo de formación permanente, por lo tanto lo califico de muy mala”.
- “Sobre la temática de la interculturalidad, siempre nos hemos quedado en la definición y poco más”.
- “No he recibido formación sobre interculturalidad en la universidad”.
- “Puesto que no he recibido este tipo de formación”.
- “No he recibido información”.
- *Observaciones a la “no elección”:*
 - “No puedo realizar dicha evaluación ya que no he recibido ninguna formación. Ahora bien, es cierto que no he recibido oferta de cursos sobre el tema”.
 - “Simplemente inexistente”.
 - “Desconozco el grado de calidad en este tipo de actividades ya que no he participado en ninguna”.
 - “No he recibido estas actividades de formación permanente”.

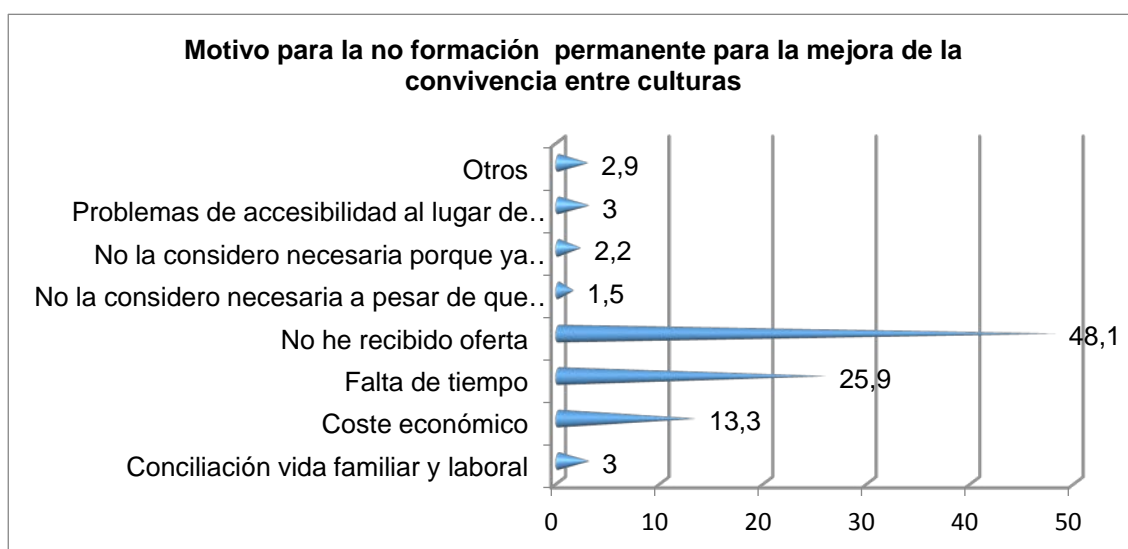
Como puede verse, la posibilidad de que los y las participantes en el cuestionario puedan expresar su opinión de una manera abierta, nos proporciona información muy útil de cara a comprender su situación, ya que con las respuestas cerradas podríamos pensar que quienes respondieron que su formación había sido mala o muy mala, realmente lo habían hecho porque había estado dotada de poca calidad. Sin embargo, gracias a los comentarios conocemos que, en algunos casos es así, pero que en otros simplemente se selecciona esa opción al no haber recibido nada de formación.

En relación a las *consecuencias que había tenido esa formación* permanente, en algunos casos sirvió para progresar en el ámbito laboral (para un 2,1% supuso la inserción laboral y para un 22,9% la mejora profesional) y en otros para modificar creencias o interesarse más (6,3% eliminaron prejuicios y estereotipos, 14,6% cambio actitudes y conductas y otro 14,6% logró un mayor interés por la temática). Un alto porcentaje de personas (35,4%) consideró que

la formación le había servido para todo lo anterior, mientras que un 4,2% afirmó que la formación no le había servido para mejorar ninguno de esos aspectos.

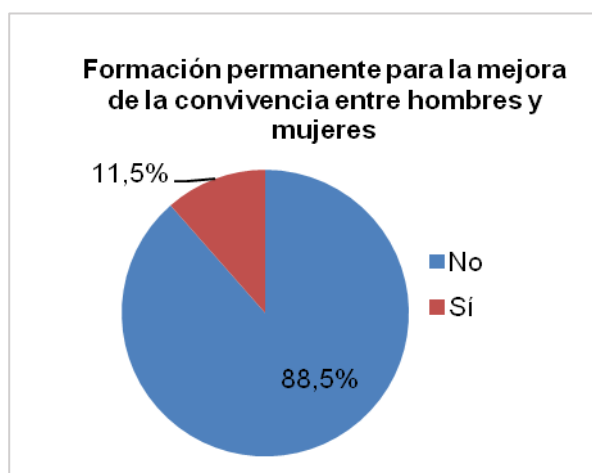


Aquellas personas que reconocieron no haber recibido formación permanente para la mejora de la convivencia intercultural, nombraron como principales *motivos* los siguientes: no haber recibido oferta (48,1%), no tener tiempo (25,9%) y el coste económico de las actividades formativas (13,3%). Otros motivos menos mencionados fueron los siguientes: conciliación de vida familiar y laboral, problemas de accesibilidad al lugar de impartición, ya se había recibido formación en este sentido, “la mejor formación es la experiencia diaria” (otros) o “no la he buscado aún” (otros). Aunque únicamente supone un 1,5%, es destacable que hay personas que, a pesar de no tener formación relativa a la convivencia intercultural, no la consideran necesaria.



5.2.5. Formación permanente para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres

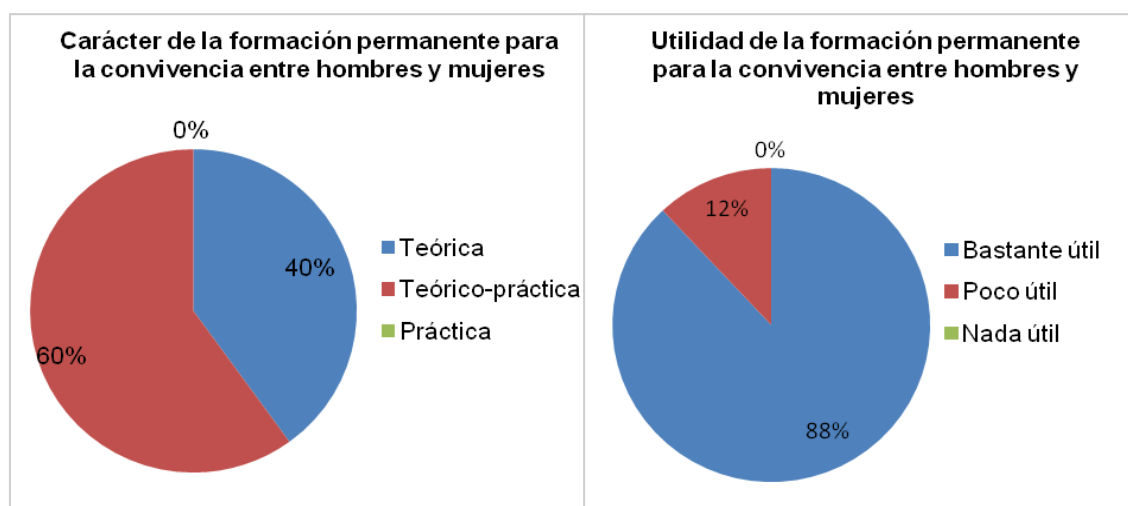
Al igual que sucedía en el caso de la formación permanente para mejora de la convivencia intercultural, son muy pocas las personas que manifiestan haber recibido formación permanente para la mejora de convivencia entre sexos.



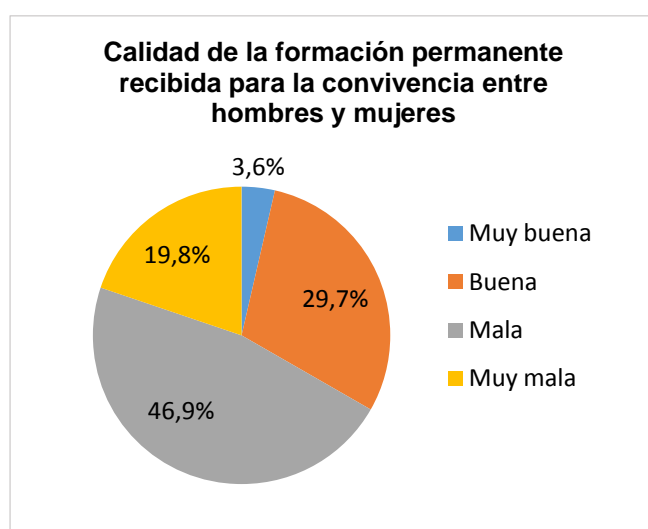
Consultando el apartado en el cual los participantes podían realizar comentarios y observaciones sobre la formación recibida, vemos que alguien explica que no ha recibido formación o que la recibida ha sido muy escasa, tratándose en algunos casos en formaciones sobre otra temática. No obstante, a pesar la poca formación recibida, se considera que la temática es importante. A continuación incluimos todos los comentarios:

- “No se ha contemplado, no se le ha dado importancia, solo se ha luchado por la igualdad, no convivencia”.
- “Mi acercamiento a este tema es desde la autoformación, en la medida de mis posibilidades. He consultado documentos y guías para realizar de una mejor manera la acción educativa. También he consultado y transformado algunos materiales didácticos al respecto”.
- “Este tema si ha salido en alguna ocasión en los cursos y seminarios que he realizado en los últimos años, pero no he hecho ninguno específico de la convivencia entre hombres y mujeres”.
- “Para formarme respecto a este tema debido a que en la universidad no se me ofertó ninguna asignatura relacionada con este tema, he tenido que formarme yo posteriormente, realizando cursos con CCOO relacionadas con el sexismo y la igualdad de género”.
- “No he recibido formación alguna”.
- “Me ayuda a valorar mi vida de otra manera. No puedo salvar a nadie si no me salvo a mí misma”.
- “No suele haber mucha demanda de este tipo de cursos que sean lo suficientemente útiles para llevarlos luego a la práctica”.
- “Creo que debería fomentarse este tipo de formación, pues es escasa”.
- “Muy escasa”.
- “Muy importante”.

Respecto al *carácter de la formación recibida*, la gran mayoría afirmaron haberla recibido con carácter teórico-práctico (60%). El resto recibió una formación exclusivamente teórica (40%). Sea de un tipo o de otro, un alto porcentaje de personas (88%) consideró esa formación como “bastante útil”.



En relación a la *calidad de esta formación permanente*, un 46,9% la consideraba “mala”, seguidos de quienes la consideraban “buena” (29,7%), “muy mala” (19,8%) y “muy buena” (3,6%).



Comprobando las “*observaciones a la calidad de la formación permanente respecto a la convivencia entre hombres y mujeres*”, vemos que quienes seleccionaban la opción “buena” lo hacían por la buena labor del profesorado, de todos modos, al igual que en el caso de la formación permanente para la

interculturalidad, parte de quienes participaron en la investigación consideraban que faltaba una parte más práctica.

Por su parte, las personas que elegían las opciones “mala” o “muy mala”, en la mayoría de los casos, de nuevo lo hacían porque no habían recibido formación en ese sentido o porque la recibida había sido muy escasa, aunque también se encontraron comentarios al respecto de la poca oferta de este tipo de formación, del excesivo carácter teórico o de la poca especificidad

de la formación recibida. En un caso, también se menciona que el profesorado no fue el más apropiado.

Nuevamente, gracias a los comentarios pudimos comprobar que no todas las personas que seleccionaban la opción “mala” y “muy mala” lo hacían porque hubieran recibido una formación de mala calidad, sino porque en muchos casos ni siquiera la habían recibido.

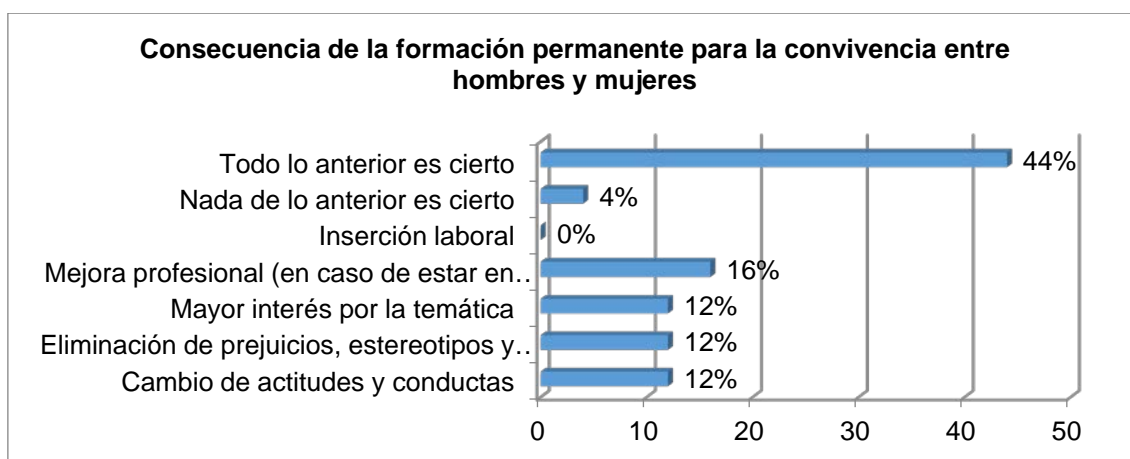
A continuación incluimos todos los comentarios al respecto:

- *Observaciones a la elección “Muy buena”:*
 - “A parte de ser muy prácticos me han aportado datos e información desconocida”.
- *Observaciones a la elección “Buena”:*
 - “Las profesoras que han impartido este temario lo han realizado de manera excelente por lo que es muy satisfactorio el aprendizaje”.
 - “Ha respondido a las expectativas generadas”.
 - “Efectiva”.
 - “Al haber diseñado nosotros los programas era de interés y actualidad”.
 - “Porque se centran más en la teoría y es necesaria más práctica que teoría para que sean más eficaces”.
 - “Los encargados eran profesionales”.
 - “Los contenidos teóricos eran buenos, pero se echaba de menos un enfoque más práctico”.
 - “Me hubiera gustado recibir una formación más profunda y con más claves prácticas”.
 - “He realizado trabajos sobre violencia de género por mi interés con el tema, he leído libros, artículos y permanezco atenta para realizar un curso respecto a este tema, para mí es muy motivador”.

- *Observaciones a la elección “Mala”:*
 - “Escasa”.
 - “Solo se ha luchado por la igualdad, no por conocer”.
 - “La formación que tengo respecto a genero se deben a la propia experiencia laboral y a la información y a la propia formación autodidacta”
 - “Porque no he participado en las actividades propuestas por la facultad (seminarios o jornadas) que se han realizado”.
 - “No he recibido ninguna formación”.
 - “No se han realizado actividades de este tipo”.
 - “Muy teóricas”.
 - “No he recibido formación alguna”
 - “No he recibido formación acerca de este tema”.
 - “No es un tema al que le hayan dado importancia suficiente”.
 - “Considero que no he recibido apenas formación sobre este tema”.
 - “Muy escasa”.
 - “Dentro de los ámbitos universitarios donde me encuentro no he recibido la oferta de este tipo de formación respecto género”.
 - “Porque no he recibido formación”.
 - “La formación en este tema ha sido general y breve”.
 - “No hay actividades prácticas. Siempre es teoría. Pura teoría”.
 - “No he recibido”.
- *Observaciones a la elección “Muy Mala”:*
 - “No ha existido”.
 - “La elección es muy mala porque creo que debería haber recibido dicha información y no la he recibido”.

- “Ha sido prácticamente nula”.
- “Inexistentes”.
- “No he recibido tal formación”.
- “No he recibido formación”.
- “No he recibido información sobre ello”.
- “Deberían de poner más a disposición cursos prácticos para que en un futuro sepamos cómo enfrentarnos a los conflictos en este tema”.
- “No hay oferta”.
- “No he recibido formación sobre género”.
- “Nula, porque la persona no era la adecuada para dar el contenido”.
- “No he recibido información”.
- *Observaciones a la “no elección”:*
 - “No puedo realizar dicha evaluación ya que no he recibido ninguna formación”.
 - “Inexistente”.
 - “Desconozco el grado de calidad en este tipo de actividades ya que no he participado en ninguna”.
 - “No he recibido estas actividades de formación permanente”.

Al preguntar por las *consecuencias que había tenido la formación permanente para convivencia entre sexos*, en algunos casos sirvió para eliminar prejuicios y estereotipos (12%), cambiar actitudes y conductas (12%), tener un mayor interés por la temática (12%) y mejorar profesionalmente (16%). Además, para un alto porcentaje de personas (44%) supuso la mejora en todos esos aspectos y para un porcentaje mínimo (4%) no tuvo efectos en ninguno de los aspectos mencionados.

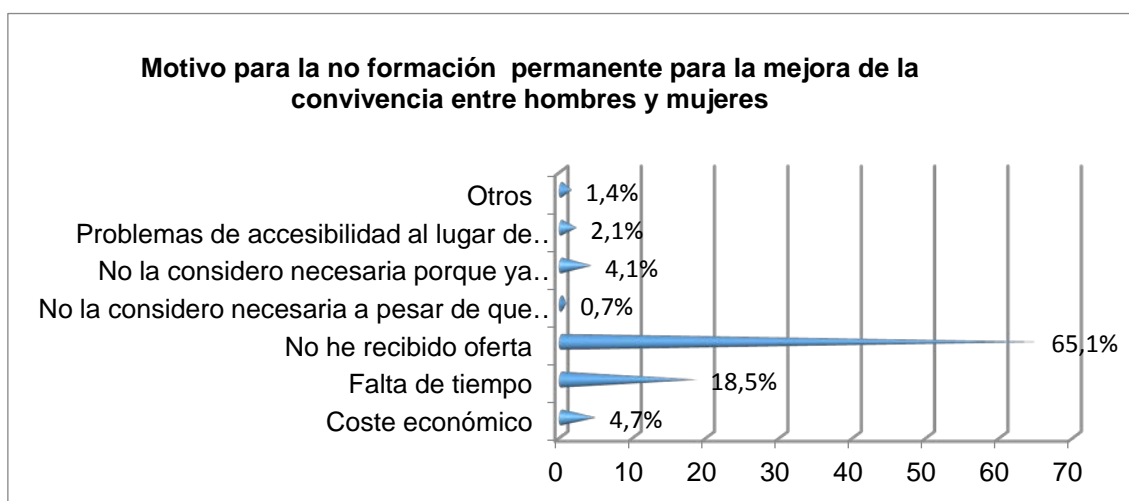


Si analizamos por separado las respuestas seleccionadas por hombres y por mujeres, encontramos que en ambos la respuesta más elegida es la de “todo lo anterior es cierto”. En el caso de los hombres, es igual de valorada la “mejora profesional”, seguida del “cambio de actitudes y conductas” y la “eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias”. En el caso de las mujeres, la segunda opción más seleccionada es la de “mayor interés por la temática”.

Sexo * En caso de haber recibido formación permanente para mejora de la convivencia entre hombres y mujeres, ¿para qué le ha servido esa formación? Tabla de contingencia

	Formperm_sex_uso						Total
	Cambio de actitudes y conductas	Eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias	Mayor interés por la temática	Mejora profesional (en caso de estar en activo)	Nada de lo anterior es cierto	Todo lo anterior es cierto	
Sexo Hombre							
% dentro de Sexo	16,7%	16,7%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
Residuos corregidos	,4	,4	-1,0	1,3	-,6	-,6	
Mujer							
% dentro de Sexo	10,5%	10,5%	15,8%	10,5%	5,3%	47,4%	100,0%
Residuos corregidos	-,4	-,4	1,0	-1,3	,6	,6	
Total							
% dentro de Sexo	,1	12,0%	12,0%	12,0%	16,0%	4,0%	44,0%

Nuevamente, aquellas personas que reconocieron *no haber recibido formación permanente sobre esta temática*, nombraron como principales *motivos* los siguientes: no haber recibido oferta (65,1%), no tener tiempo (18,5%) y el coste económico de las actividades formativas (4,7%). El resto de respuestas se reparten entre los problemas de accesibilidad al lugar de impartición, no considerarla necesaria por haber recibido con anterioridad formación en ese sentido y “otros aspectos” (“Quizás el día a día y la experiencia de los diferentes cursos sea la mejor formación y/o prácticas” o “he optado por otro tipo de formación permanente”). Nuevamente nos encontramos con un bajo porcentaje de personas (0,7%) que, a pesar de no tener formación relativa a la convivencia intercultural, no la consideran necesaria.



Si nos fijamos en las respuestas a esta pregunta en función del sexo, vemos que las tendencias son muy similares en hombres y en mujeres, no encontrándose diferencias en su elección en función del sexo ni siquiera en la opción “conciliación de la vida familiar, laboral y formativa”. No obstante, nos llama la atención que la única persona que elige la opción “No la considero necesaria a pesar de que no tengo formación de ese tipo” sea una mujer:

En caso de no haber recibido formación permanente para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres, ¿por qué no ha accedido a formación de ese tipo? Respuestas de los hombres

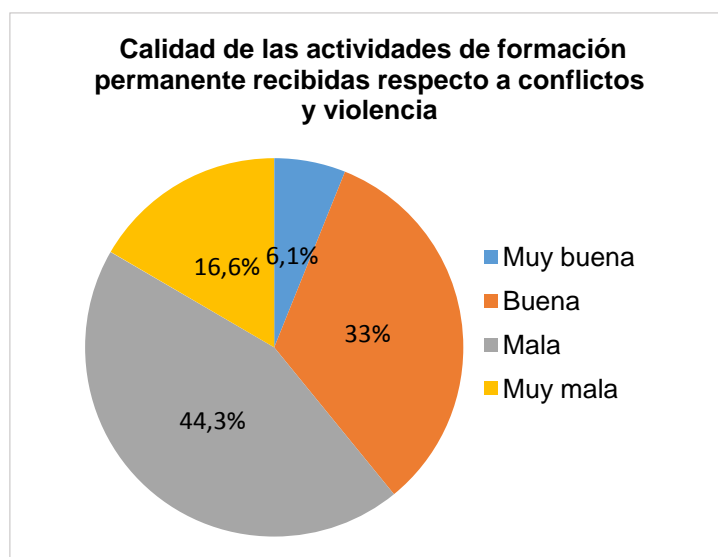
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conciliación vida familiar, laboral y formativa	5,0	7,4	7,4
	Coste económico	5,0	7,4	14,8
	Falta de tiempo	10,0	14,8	29,6
	No he recibido oferta	32,5	48,1	77,8
	No la considero necesaria porque ya tengo formación de ese tipo	10,0	14,8	92,6
	Problemas de accesibilidad al lugar de impartición	5,0	7,4	100,0
	Total	67,5	100,0	
Perdidos		32,5		
Total		100,0		

En caso de no haber recibido formación permanente para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres, ¿por qué no ha accedido a formación de ese tipo? Respuestas de las mujeres

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conciliación vida familiar y laboral	1,8	2,5	2,5
	Coste económico	3,0	4,2	6,7
	Falta de tiempo	14,0	19,3	26,0
	No he recibido oferta	50,0	68,9	94,9
	No la considero necesaria a pesar de que no tengo formación de ese tipo	,6	,8	95,7
	No la considero necesaria porque ya tengo formación de ese tipo	1,2	1,7	97,4
	Problemas de accesibilidad al lugar de impartición	,6	,8	98,2
	Otros:	1,2	1,8	100,0
	Total	72,6	100,0	
Perdidos		27,4		
Total		100,0		

5.2.6. Formación permanente respecto a conflictos y violencia

De las personas que afirman haber recibido formación permanente respecto a conflictos y violencia, la gran mayoría (60,9%) aseguran que ha sido “mala” y “muy mala”, frente al 39,1% que la clasifican como “buena” o “muy buena”.



Para conocer a qué se debe la elección de cada persona, acudimos a las “*observaciones a la calidad de la formación permanente respecto a conflictos y violencia*”, donde comprobamos que quienes seleccionaron “muy buena” o “buena” aludieron fundamentalmente a la calidad de la formación y a la practicidad de la misma. No obstante, en algunos casos la valoración positiva es simplemente por el hecho de haber recibido formación en este sentido. En el caso de las opciones “mala” y “muy mala”, en la mayoría de las ocasiones se elige esta opción al no haber recibido formación o haber recibido muy poca, aunque también por los siguientes motivos: no haber proporcionado pautas para intervenir o ser demasiado específica o demasiado general.

De nuevo, los comentarios nos muestran que no todas las personas que seleccionan la opción “mala” y “muy mala” lo hacen porque hayan recibido una formación de mala calidad, sino porque en muchos casos ni siquiera la han recibido.

A continuación pasamos a detallar todas las observaciones realizadas:

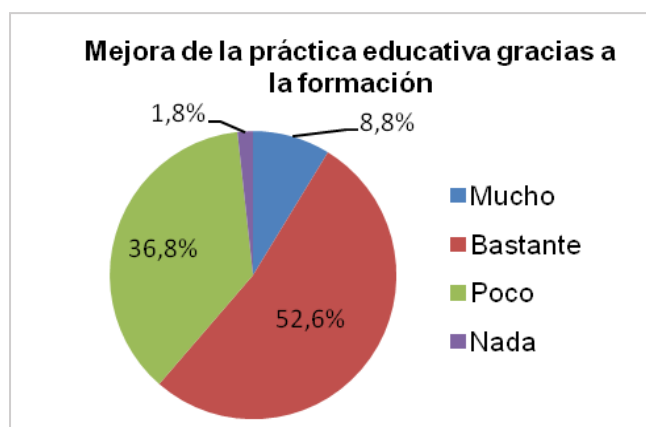
- *Observaciones a la elección “Muy buena”:*
 - “Ha respondido a las expectativas generadas”.
 - “Muy práctica”.
 - “Creo que las ponencias recibidas no forman parte de una "actividad de formación permanente" al uso, pero su calidad ha sido máxima”.
 - “Creo que mi formación es actualizada y completa porque me gusta este campo”.
- *Observaciones a la elección “Buena”:*
 - “Útil y práctica”.
 - “Al menos sobre este tema sí he tenido acceso a formación permanente”.
 - “Siempre hay casos que se olvidan y no se tratan”.
 - “He recibido formación”.
 - “Me hubiera gustado recibir una formación más profunda y con más claves prácticas”.
 - “He recibido poca pero era interesante”.
 - “Ha sido buena ya que se propusieron y se resolvieron muchos casos prácticos y situaciones reales, que creo, son de gran ayuda para la práctica en el aula del día a día”.
- *Observaciones a la elección “Mala”:*
 - “Solo se dirigía a discapacidad y no era tan explico”.
 - “No existen”.
 - “Todo el mundo se repite, parece que nos hablan desde el telediario... Necesitamos conocer la realidad, sí, pero pocos (o ninguno) han sido los profesores/as que nos han dicho realmente cómo enfrentarnos a un conflicto y cómo responder a la violencia, qué hacer en caso de...”
 - Demasiado breve”.

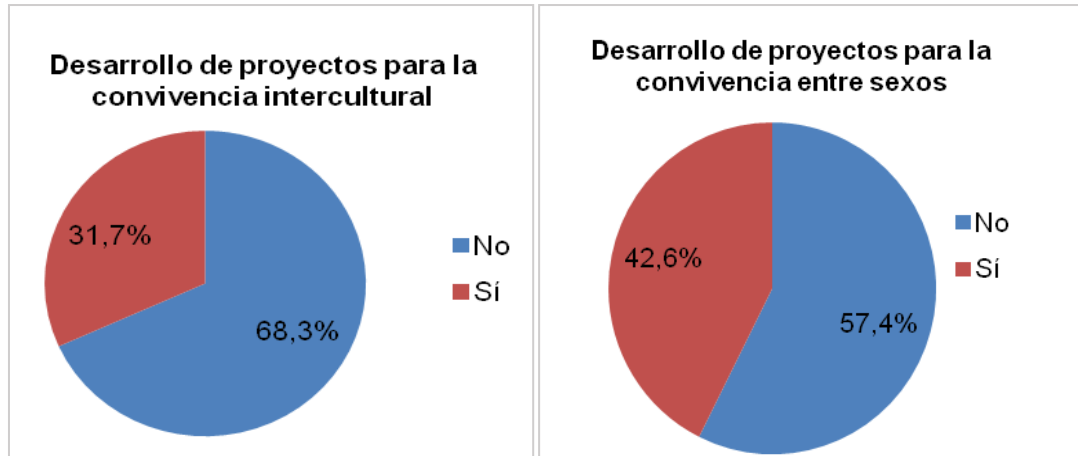
- “La formación que tengo respecto a género se debe a la propia experiencia laboral y a la información y a la propia formación autodidacta”.
- “No he recibido formación”.
- “Escasas”.
- “No he recibido formación alguna”.
- “Poco practica”.
- “En el curso que yo recibí, si que se aprenden cosas, pero al ser on-line, te faltan prácticas”.
- “No he recibido formación acerca de este tema”.
- “Considero que apenas he recibido formación sobre este tema”.
- “Escasa”.
- “Bastante escasa”.
- “No he recibido la oferta de este tipo de formación respecto a conflictos y violencia”.
- “Pues no he recibido, me encuentro en la formación inicial y estudio y trabajo, con lo que esto me conlleva a no disponer de tiempo necesario para formarme más en este sentido, aunque sí me gusta hablar con profesionales del tema, debates en clase sobre esto...”
- “Porque no he recibido formación”.
- “La formación en este tema ha sido general y breve”.
- *Observaciones a la elección “Muy Mala”:*
 - “La elección es muy mala porque creo que debería haber recibido dicha información y no la he recibido”.
 - “No existe”.
 - “Ha sido prácticamente nula”.
 - “Inexistentes”.
 - “No he recibido tal formación”.
 - “No he recibido información sobre ello”.

- “No he recibido ninguna información al respecto”.
- *Observaciones a la “no elección”:*
 - “No he recibido”.
 - “No puedo realizar dicha evaluación ya que no he recibido ninguna formación”.
 - “Inexistente”.
 - “No he recibido estas actividades de formación permanente”.

5.2.7. Mejora de la práctica docente y desarrollo de proyectos (aspecto dirigido únicamente a profesorado en activo)

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios nos hacen pensar que aproximadamente la mitad de las personas encuestadas (52,6%) han mejorado su práctica educativa gracias a la formación recibida respecto a interculturalidad, conflictos, violencia y convivencia entre sexos. No obstante, no abundan los profesores y las profesoras que desarrollan en sus centros o en sus aulas proyectos para la mejora de la convivencia entre diferentes culturas y sexos, siendo respectivamente 31,7% y 42,6% quienes desarrollan proyectos en este sentido, frente al 68,3% y 57,4% que no lo hacen.





En el caso del desarrollo de proyectos para la convivencia entre sexos, nos interesaba conocer si existían diferencias entre los hombres y las mujeres. Como vemos la tendencia general (66,7%) es a no desarrollar proyectos de este tipo. En cambio, un 53,8% de los hombres afirman haber desarrollado proyectos en este sentido. En el caso de las mujeres, únicamente un 29,6% admitió desarrollarlo:

Sexo * ¿Ha desarrollado algún proyecto concreto para la convivencia entre alumnas y alumnos en su clase o centro?

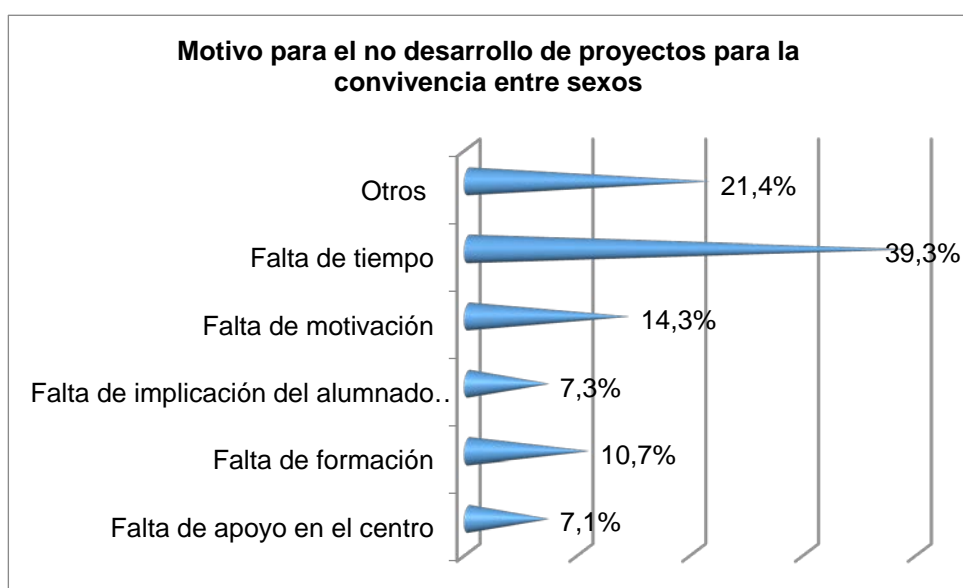
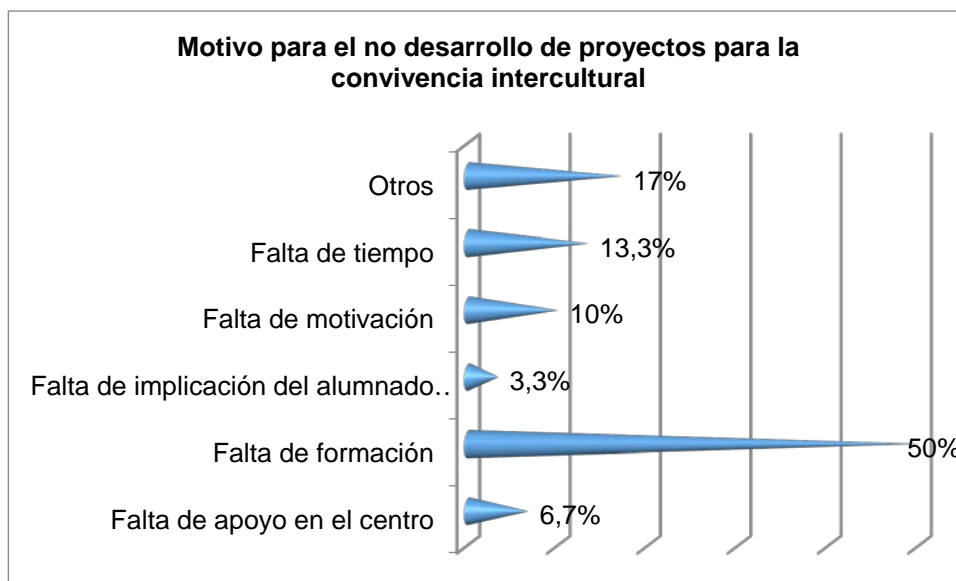
Tabla de contingencia

		Proyecto_sex		Total
		No	Sí	
Sexo	Hombre			
	% dentro de Sexo	46,2%	53,8%	100,0%
	Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	Mujer			
	% dentro de Sexo	70,4%	29,6%	100,0%
	Residuos corregidos	1,7	-1,7	
Total				
% dentro de Sexo		66,7%	33,3%	100,0%

En la mayoría de los casos, no se llevan a cabo proyectos para la mejora de la convivencia intercultural por falta de formación, falta de tiempo y “otros motivos”²⁰. En el caso de los proyectos para la mejora de la convivencia

²⁰ En otros se especifican los siguientes: “ya existe plan de convivencia como tal”, “la convivencia en el centro es buena”, “se trabaja el tema en tutorías o actividades” y “todos los anteriores excepto la falta de motivación”.

entre sexes, cuando no son llevados a cabo es por falta de tiempo, falta de motivación y “otros motivos”²¹



²¹ En otros se especifican los siguientes: “no se ha dado la circunstancia”, “no ha sido necesario, la convivencia es buena”, yo apoyo al tutor en caso de conflicto”, “sí se ha trabajado el tema (cuentos, lámina para colorear, etc), pero no se ha desarrollado un proyecto como tal” y “se trabaja en el plan de convivencia del centro”.

Si nos fijamos en los motivos para no desarrollar un proyecto para la mejora de la convivencia entre chicos y chicas, vemos que en el caso de los hombres el principal motivo es la “falta de motivación”. En cambio, en el caso de las mujeres los motivos son la “falta de tiempo”, la “falta de formación” y “otros”, entre los que se incluyen el hecho de que se trabaje de forma transversal o que no haya surgido la ocasión al no haber aparecido ningún problema relacionado con el género:

En el caso de no haber desarrollado ningún proyecto para la convivencia entre alumnas y alumnos en su clase o centro, ¿cuál ha sido el motivo? Respuestas de los hombres

		Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Falta de formación	2,5	16,7
	Falta de implicación del alumnado o las familias	2,5	16,7
	Falta de motivación	7,5	50,0
	Falta de tiempo	2,5	16,7
	Total	15,0	100,0
Perdidos		85,0	
Total		100,0	

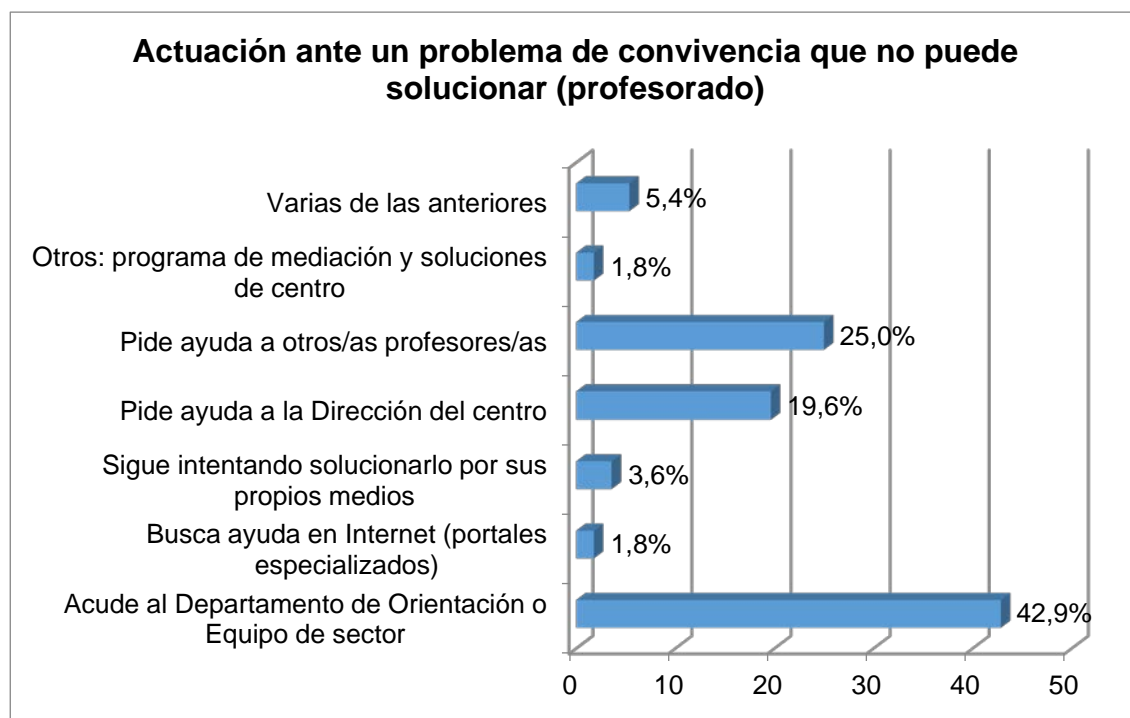
En el caso de no haber desarrollado ningún proyecto para la convivencia entre alumnas y alumnos en su clase o centro, ¿cuál ha sido el motivo? Respuestas de las mujeres

		Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Falta de apoyo en el centro	2,4	11,4
	Falta de formación	4,9	22,9
	Falta de implicación del alumnado o las familias	1,2	5,7
	Falta de motivación	,6	2,9
	Falta de tiempo	7,3	34,3
	Otros	4,8	22,9
	Total	21,3	100,0
Perdidos	164	78,7	

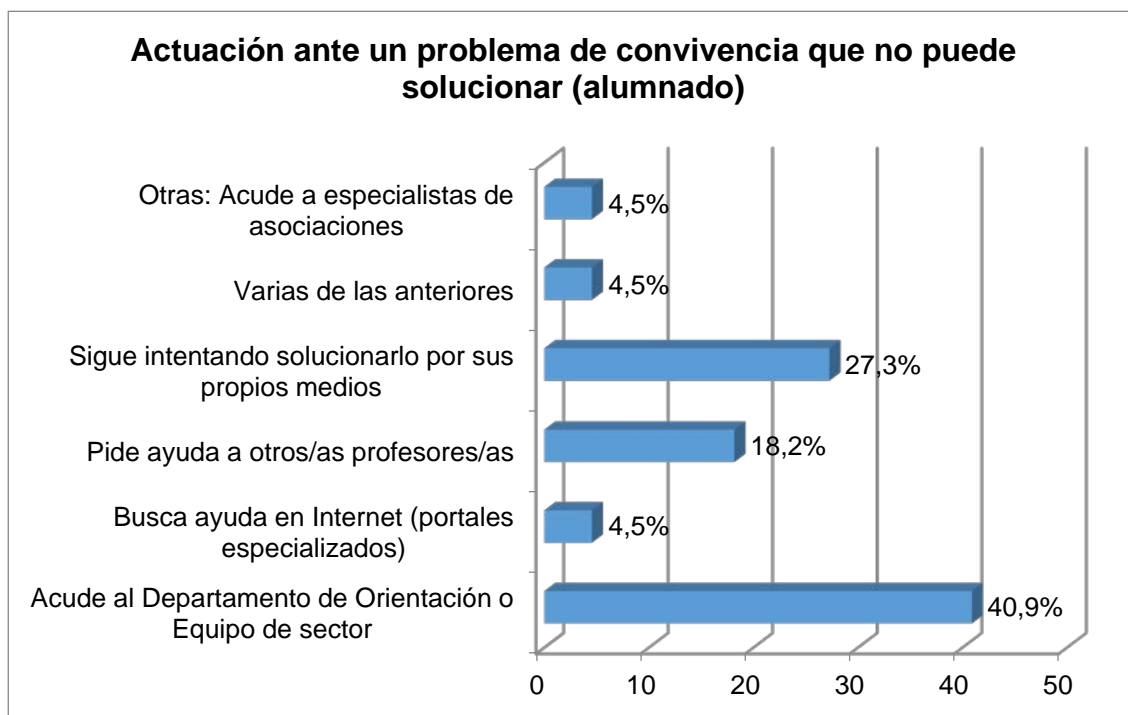
5.2.8. Actuación ante diferentes situaciones (aspecto dirigido únicamente a profesorado en activo)

Al preguntar al profesorado encuestado qué haría cuando surge un problema de convivencia que no puede solucionar por sí mismo, la gran mayoría afirma que acudiría al Departamento de Orientación o al equipo de sector (42,9%) o que pediría ayuda a otros profesores y a otras profesoras

(25%) y a la dirección del centro (19,6%). Eso nos hace volver a insistir en la importancia de que todos los profesionales de la educación reciban la formación oportuna, a la vez que nos hace preguntarnos qué ocurre entonces si el resto de personas a las que se pide ayuda tampoco saben cómo actuar.



Aunque inicialmente la pregunta anterior únicamente estaba pensada para el profesorado en activo, fueron bastantes los alumnos y las alumnas que contestaron a la misma. Por ello, incluimos a continuación las respuestas de quienes contestaron a la pregunta:



Como podemos observar, la opción más elegida sigue siendo la de acudir al Departamento de orientación o al equipo de sector, pero parece que el alumnado encuestado no elegiría como segunda mejor opción el apoyarse en sus compañeros y compañeras, sino el seguir intentando solucionar el problema por sus propios medios. No obstante, la tercera opción elegida es la de pedir ayuda a otros profesionales.

5.2.9. Capacitación para mejorar la convivencia o resolver conflictos (aspecto dirigido únicamente a profesorado en activo)

Una de las preguntas abiertas del cuestionario rezaba así “*Describe alguna de las actividades formativas que mejor le han capacitado para mejorar la convivencia o resolver conflictos*”. La gran mayoría de las respuestas a esta pregunta se centraron en describir formaciones prácticas, en las que se incluían dinámicas, resolución de casos prácticos, trabajos en equipo y espacios para la reflexión compartida. También se destaca por su utilidad todo lo referente al *Prácticum* y todo lo relacionado con la actuación en contextos reales, valorando en muchos casos más el día a día que la propia formación. En algunos casos, además, se insiste en que la formación para la convivencia o para resolver conflictos ha sido proporcionada por la experiencia diaria y por

la formación permanente, quedando en un segundo plano todo lo referente a la formación inicial. También se mencionan como actividades formativas que más han capacitado para la gestión de conflictos y la mejora de la convivencia aquellas en las que se han abordado la autoestima, las habilidades sociales, la empatía o las emociones.

A continuación se incluyen todas las respuestas proporcionadas a la pregunta agrupadas en categorías:

- *Capacitación a través de formaciones prácticas:*
 - “Mediación para la convivencia en los centros. La formación teórica se acompañó de formación práctica, al establecer un plan en este sentido en el centro, asesoradas por los ponentes y con su intervención directa en las aulas con los alumnos. Mensualmente, acudían al aula para evaluar los grupos y prevenir conflictos”.
 - “Cursos y autoformación (lecturas y práctica) sobre grupos inteligentes, donde hemos trabajado la importancia de los planteamientos colectivos y algunas técnicas de inteligencia colectiva y creatividad. No es específico para convivencia y resolución de conflictos, pero sí me ha resultado útil en cuanto al análisis de situaciones y a la creación de planes de acción compartidos con las personas que forman parte de un problema concreto (forman parte también de la solución)”.
 - “Técnicas grupales de aula y desarrollo de la mediación”.
 - “Estrategias de intervención para la resolución de conflictos en el aula. muy práctica todo a través de dinámicas de grupo y solo las primeras sesiones de teoría para aclarar conceptos”.
 - “El *Prácticum*, que es la esencia de la formación docente, dado que es el contexto en el que suceden los conflictos y se produce la convivencia”.

- “Las unidades didácticas en las que planificaba actividades para trabajar la interculturalidad”.
- “Realizando las prácticas de la carrera en un colegio. En la Universidad no”.
- “Prácticas de la carrera de magisterio de primaria”.
- “Orientación laboral en 4 de pedagogía me gustó muchísimo, nos formó, era todo práctica”.
- “La mejor actividades que he vivido son los espacios de discusión en la clase. Lo único que están muy limitados y existe poca participación”.
- “Programas en los que se planteaban distintas actividades y programas para solucionar conflictos”.
- “Trabajos en grupo. Grupos de discusión”.
- “Las practicas en un colegio concertado”.
- “Los trabajos en clase y las prácticas nos ayudan a trabajar con los demás y a resolver conflictos”.
- “Las jornadas son un lugar de encuentro de muchos expertos, sus experiencias y vivencias son esenciales para aprender. La carrera de pedagogía debería actualizarse y abrir campos. Demasiada teoría y poca práctica”.
- “Cuando hemos realizado alguna actividad en este formato de modo práctico. La verdad es que ha sido bastante escasa”.
- “Realización de un proyecto para resolver algún tipo de problemática social”.
- “Para la resolución de conflictos los mapas de conflictos son muy buenos”.
- “Role playing”.
- “La prácticas me han servido de mucho, la teoría en cuanto a ayuda me ha servido a nivel cognitivo, pero desde un

perspectiva de competitividad me ha aportado más las prácticas en los centros educativos”.

- “Trabajo en grupo en la asignatura “Taller de educación artística intercultural”, con la realización de entrevistas a inmigrantes en nuestro país”.
- “Realizar un proyecto directivo de un colegio con el objetivo de mejorar la convivencia a través de la participación y la motivación”.
- “El profesor experto nos ponía varios casos prácticos, de posibles conflictos con niños en el aula, y por grupo debatíamos las posibles soluciones o maneras de actuación ante el problema. Después se exponían en público y entre todos buscábamos, con ayuda del profesor, la mejor solución”.
- *Capacitación por contacto con contextos reales:*
 - “El *Prácticum* de la carrera”.
 - “La observación de conflictos en las aulas me ha servido para aprender”.
 - “Charlas en un colegio público con un profesor de instituto sobre su experiencia en la resolución de conflictos con chavales adolescentes”.
- *Capacitación a través del trabajo diario en situaciones reales:*
 - “Lo que te capacita para mejorar en este aspecto es la experiencia propia cuando se presentan conflictos en el aula o en el Centro Educativo y los tienes que resolver”.
 - “Realmente ha sido la experiencia en mi trabajo docente la que me ha capacitado para resolver conflictos; no mi formación”.
- *Capacitación gracias a la formación permanente:*
 - “Los cursos y seminarios me han ayudado más que la diplomatura, pero todo ha ayudado”.

- “Los estudios posteriores de pedagogía que tengo por terminar. Además de cursos de formación permanente del profesorado (hasta que se han cargado los centros de formación)”.
- “Un curso intensivo impartido por especialistas en la materia, con diferentes dinámicas”.
- “Curso sobre trabajo cooperativo”.
- “Un curso de mediación”.
- “Talleres y charlas sobre géneros y estereotipos. Educación sexual”.
- “Jornadas sobre menores tutelados con de TDAH y trastornos de conducta en centros de menores de la comunidad de Madrid”.
- *Capacitación a través de formaciones en las que se ha abordado la autoestima, las habilidades sociales, la empatía o las emociones:*
 - “Un seminario sobre la autoestima y la empatía en el que participé hace unos años”.
 - “Hacer que los alumnos y las alumnas se pongan en el lugar del otro, es decir, trabajando mucho la empatía y haciendo que muestren sus sentimientos hacia los demás”.
 - “HHSS, Solución de conflictos, autoestima”.
 - “Aquellas en las que se ha fomentado la empatía. En las que me han enseñado a tener muy en cuenta las emociones, su expresión. Y aquellas en las que me han dado estrategias y ofrecido recursos”.
- *Poca formación o ausencia de la misma:*
 - “En clase hemos recibido muy poca formación orientada a la resolución de conflictos”.
 - “No hay una asignatura concreta que lo determine”.
 - “Ninguna”.

- *Otros:*

- “Actividades como tal no he tenido. Pero todos los cursos para mejorar la formación influyen en el trabajo en equipo y éste a su vez en la convivencia”.
- “La preparación de oposiciones”.
- “Asignatura de resolución de conflictos. Formación para mediación”.
- “Las relacionadas con las TICs”.
- “Las actividades que se llevan a cabo para infantil, en estos cursos, están relacionadas con el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos”.
- “Para resolver conflictos y modificar así por ejemplo conductas que a su vez sirven para la convivencia: técnicas para la resolución de conflictos (principio de premack, moldeamiento, economía de fichas...), evaluación conductual (recogida de información, registros, exploración, análisis funcional y diseño de la intervención)”.
- “Algún video en el que salía la figura del mediador que todavía no se había oído hablar de esta figura, mediador entre iguales”.

5.2.10. *Descripción de conflictos relacionados con problemas interculturales o de género presenciados (aspecto dirigido únicamente a profesorado en activo)*

Otra de las preguntas abiertas del cuestionario fue la siguiente: *“Describa algún conflicto relacionado con problemas interculturales (ej. Xenofobia) o de género (ej. machismo) que haya presenciado y las acciones que ha emprendido para resolverlo”*. La gran mayoría de las respuestas a esta pregunta se focalizaron en los problemas o conflictos derivados de la convivencia de culturas en un mismo espacio, aunque también se describieron bastantes problemas por razón de género, por la combinación de cultura y género y por otros motivos.

Las personas encuestadas citaron problemas relacionados con todo tipo de violencia: psicológica (aislamiento, rechazo y amenazas), verbal (comentarios xenófobos, machistas y estereotipados, insultos y apodos) y física (peleas), aunque la última únicamente se citó en un caso. Además, en dos situaciones se mencionó a las familias como el origen de algunas situaciones conflictivas. En uno de los casos se mencionaba cómo algunas familias muestran una alta preocupación por el número de inmigrantes matriculados en el centro educativo y en el otro cómo algunas familias consideran que la educación es “cosa de mujeres”, idea que se transmite al alumnado. No faltaron tampoco aquellas personas que afirmaron no haber presenciado conflictos, siendo algunas de ellas profesorado de Educación Infantil, donde creen que no son frecuentes los conflictos.

En cuanto a las soluciones que se ofrecen cuando surge algún conflicto o problema, son las siguientes:

- Realización de debates.
- Actividades dentro y fuera del aula para evitar guetos y grupos cerrados. Fomentar el trabajo en equipo dentro del aula y las relaciones mediadas.
- Actividades específicas: teatro foro de Augusto Boal, economía de fichas...
- Mediación.
- Charlas.
- Diálogo para conocer los motivos y poder proponer soluciones en función de la situación.
- Trabajo en las tutorías.
- Puesta de ejemplos.
- Reuniones con familias y equipo directivo.

Únicamente en un caso, se afirma que no se sabe muy bien cómo actuar ante los problemas de machismo y desigualdad de la mujer.

A continuación se encuentran todos los conflictos descritos por el profesorado y las soluciones que emprendieron. Para facilitar la lectura, se han agrupado los conflictos en torno a las siguientes categorías: “no existencia de conflictos o problemas”, “conflictos relacionados con la cultura”, “conflictos relacionados con el género”, “conflictos relacionados con la cultura y el género” y “conflictos en general, no especificación de motivo y otros”:

- *No existencia de conflictos o problemas:*
 - “Con los niños con los que trabajo son muy pequeños para darse problemas interculturales, por lo que no me he visto en esta situación”.
 - “En el nivel educativo en el que trabajo, 1º de Educación Infantil, no hay problemas interculturales ni de género. Los niños de 3 años no tratan de forma distinta a un niño/a por ser de otra raza, es igual a ellos”.
 - “No he tenido ningún tipo de conflicto de ambos tipos”.
 - “Gracias a Dios no he presenciado ninguna situación de las mencionadas anteriormente”.
 - “No he tenido conflictos interculturales ni de género”.
 - “No se me ha dado el caso”.
- *Conflictos relacionados con la cultura:*
 - “Comentarios xenófobos. Comenzar un debate acerca del tema e intentar aportar argumentos”.
 - “En mi centro el alumnado inmigrante es principalmente de origen latino. Desde el centro se impulsan actividades para que estos alumnos no creen grupos cerrados y se relacionen con el resto de los alumnos. Las actividades se realizan durante el desarrollo de las clases propiciando interacciones diversas que les permitan conocer a otros compañeros y darse a conocer ellos mismos”.
 - Peleas entre grupos culturales diferentes. En general, a través de la mediación”.

- “Aislar o ser indiferente a una alumna por razón de su raza”.
- “Familias "preocupadas" por el número de inmigrantes en el aula. Atajar los comentarios negativos y dejar claro que todos los alumnos del colegio deben ser respetados”.
- “Falta de respeto, insultos entre los niños por apodos despectivos respecto al país de origen. Acciones para resolverlo: parar y tranquilizarse, hablar por separado con cada uno (si la ocasión lo permite, hablar juntos), ver cuáles son los motivos de ambos y proponer soluciones (que tengan en cuenta los sentimientos del otro)”.
- “Tuve una alumna india que se sentía rechazada por su tono de piel ya que el colegio era internacional y estaba lleno de niñas rubias y blancas de piel”.
- “En mi clase (1º y 2º de primaria en el entorno rural) a un niño peruano, un compañero le ha señalado por su color de piel, para meterse con él. Las actuaciones han sido, regañar a ese niño, montar una asamblea haciendo ver que nadie elige su color de piel o de otras partes del cuerpo, debatir sobre el tema en gran grupo y por último, hablar con los padres tanto del agresor (para que hablen del tema en casa- marcando cuál es la actitud del centro) y del agredido (para que estén atentos a posibles comentarios sobre lo sucedido). Ésta ha sido la última, pero hay más”.
- “Fui amenazada por una familia búlgara y hablando resolvimos el conflicto. La madre impartió un taller sobre sus costumbres en clase”.
- “Varios de los alumnos eran rechazados por su origen africano, organizamos una semana intercultural y como colofón hicimos una comida y cada alumno aportó platos

de su país de origen. Muchos alumnos descubrieron que les gustaban comidas y costumbres que antes no conocían. Desde entonces hubo un acercamiento que nos permitió hacer dinámicas y actividades para seguir mejorando la convivencia”.

- “Un niño de 5º insultó a su compañera llamándola "negra" varias veces. Hablé con ambos para ver el origen del conflicto y les expliqué la importancia del respeto”.
- “Lo que más se encuentra en las aulas es rechazo a otras culturas. Este conflicto se soluciona siempre llevando a cabo trabajos en grupo, en los que la colaboración de todos los niños es igual de importante”.
- “Siempre está el típico caso en el aula en el que hay un niño extranjero que es excluido. Una de las medidas es sentarle con el compañero que le excluye, organizar actividades de cooperación en el aula, en el patio...”.
- “Discusiones, peleas, insultos y descalificaciones entre menores de minorías gitana y menores de origen sudamericano y africano”.
- “Un niño gitano agrede verbalmente a un niño musulmán, dentro de un contexto de juego. Se separó a los niños haciéndoles entender a cada uno su manera de actuar”.
- “Aislamiento del alumno o alumnos, no querer realizar actividades con ciertos niños de otros países. Hablar con ellos y darle unas pautas, unos acuerdos estrategias diferentes dependiendo de la edad y de las veces que se repite el conflicto, alguna vez he tenido que hablar con los padres. Suelo trabajar este tipo de temas en tutorías”.

- *Conflictos relacionados con el género:*

- “Comentarios como que "una mujer no puede hacer eso", poniéndome a mi misma de ejemplo de lo que se puede o

no hacer. Creo que son frases hechas que repiten los alumnos, sin comprender muy bien su significado”.

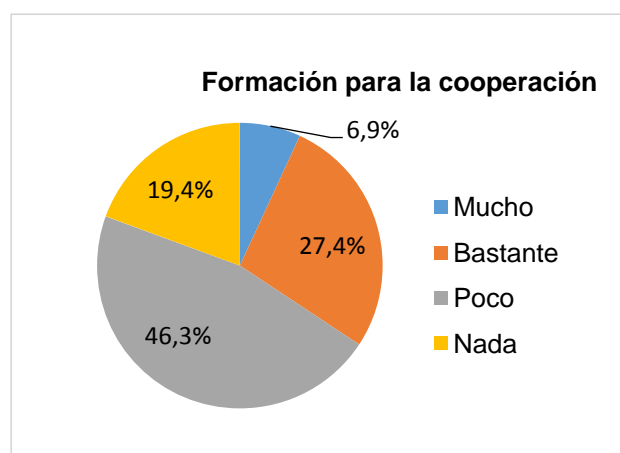
- “Conflictos por discriminación y violencia de género, manifestada en actitudes de rechazo y desprecio. Trabajar la igualdad de género y la tolerancia a través de técnicas incluidas en el diseño de las sesiones de Acción Tutorial en el IES”.
- “Con respecto a los estereotipos en infantil que se tienen sobre los juguetes, colores o ropas de chicos o de chicas, les muestro diferentes ejemplos del género contrario que va de rosa, o lleva el pelo largo o pendientes si es un chico o juega al fútbol y es una chica”.
- “Conflictos (en otros centros educativos): Una alumna que se obsesionó con un niño un curso y al siguiente con otro. Se realizaron reuniones con las familias y parte del equipo directivos”.
- “Muchas veces nos encontramos con los padres que consideran que la educación de los hijos es cosa de mujeres. Ante ello, intentamos motivar e informar para que participen de manera activa en el centro y así valoren la importancia de su actuación y de su vivencia”.
- “En la educación no formal con menores en riesgo de exclusión social con estereotipos de género. Lo solucionamos mediante la herramienta del teatro foro de Augusto Boal, con el cual se trabaja muy bien la empatía”.
- “Machismo y desigualdad de la mujer. No sé cómo resolver este tipo de problemas. De momento hablo mucho con las niñas e intento inculcarles que se formen y estudien para tener una vida mejor y ser independientes. Con los padres es muy difícil hablar o intentar que acepten otros puntos de vista. A veces ni una posible denuncia les

hace retroceder ni en su actitud ni en sus comportamientos”.

- *Conflictos relacionados con la cultura y el género:*
 - “Actitudes machistas de población adolescente inmigrante: las acciones que llevamos a cabo fueron: 1 reconocimiento de mi percepción, 2 conocimiento de las otras personas, 3 conocimiento de los procesos que creo, 4 coloquio sobre posibles soluciones y, 5 sobre todo convivencia y relación con las personas con las que tengo conflicto, relaciones mediadas. En todo ello utilizaremos el grupo para reforzar las aptitudes positivas y controlar conductas antisociales a través del rechazo. (Esto es un resumen muy rápido)”.
- *Conflictos en general, no especificación de motivo y Otros:*
 - “Marginación en el aula: A través de tutorías grupales e individuales”.
 - “Se indican anteriormente, insultos, divisiones, enfrentamientos...”.
 - “Son casi diarios, aunque cada vez menos pero continúan, sobre todo insultos, se erradica directamente esta conducta, dialogando con el alumno o alumna”.
 - “En cualquier caso. Para la situación, reflexión con el alumno, arrepentimiento, tareas formativas y enriquecedoras para el alumno/a”.
 - “Supuestos maltratos familiares (quedó en manos del equipo directivo quien tomo las medidas pertinentes)”.
 - “En niños de Educación Infantil no he presenciado problemas graves, solo los "habituales"; la solución casi siempre ha sido la de hacerles ver, a su nivel, que somos diferentes (física, psicológica y personalmente) pero que tenemos los mismos derechos y obligaciones”.

5.2.11. Formación para la cooperación

Un 65,7% de las personas encuestadas afirmó haber recibido muy poca o ninguna formación para la cooperación, entendiendo por tal aquella que les enseñaba a colaborar con sus compañeros y compañeras de formación y les proporcionaba las bases para que, una vez que fueran docentes, pudieran fomentar esa cooperación en su alumnado. ¿Si el profesorado no se forma en este aspecto será capaz de ver su importancia y fomentar esa forma de trabajar con su alumnado?



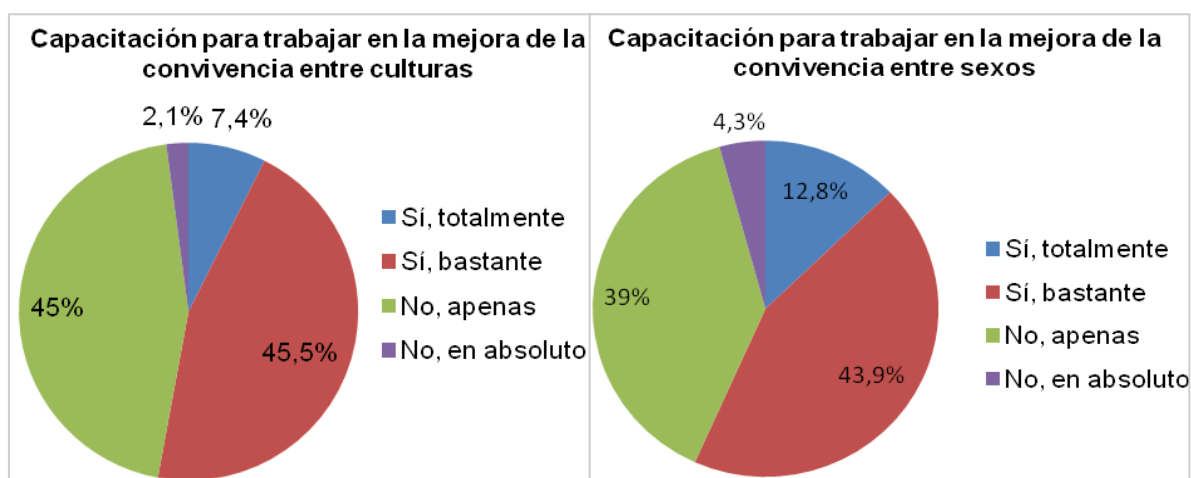
Si nos fijamos en la distribución de respuestas del alumnado, observamos que quienes afirman haber sido más formados para la cooperación son los estudiantes del Grado de Educación Infantil, seguidos de los de las titulaciones de Pedagogía. Quienes afirman haber sido menos formados son los estudiantes del Grado de Educación Social, seguidos de los del Grado de Educación Primaria y de los de la Licenciatura de Psicopedagogía.

Tabla de contingencia ¿Hasta qué punto recibió usted formación para la cooperación? * Titulación que cursa

		Titulación que cursa					
		Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicoped.
Mucho	% dentro de Titulación que cursa	4,2%	,0%	,0%	14,3%	6,3%	6,3%
Bastante	% dentro de Titulación que cursa	45,8%	14,3%	12,5%	14,3%	31,3%	18,8%
Poco	% dentro de Titulación que cursa	33,3%	42,9%	87,5%	57,1%	46,9%	37,5%
Nada	% dentro de Titulación que cursa	16,7%	42,9%	,0%	14,3%	15,6%	37,5%
Total	% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5.2.12. Capacitación para mejorar la convivencia

A modo de conclusión final respecto al tipo de formación recibida, quisimos preguntar a los y las participantes en la investigación si se consideraban *capacitados y capacitadas para trabajar en la mejora de la convivencia entre culturas y sexos*. Mayoritariamente se sentían preparados y preparadas, aunque también son muchas las personas que consideran que no lo están o no lo están lo suficiente (47,1% en el caso de la convivencia entre culturas y 43,3% en el caso de la convivencia entre sexos).

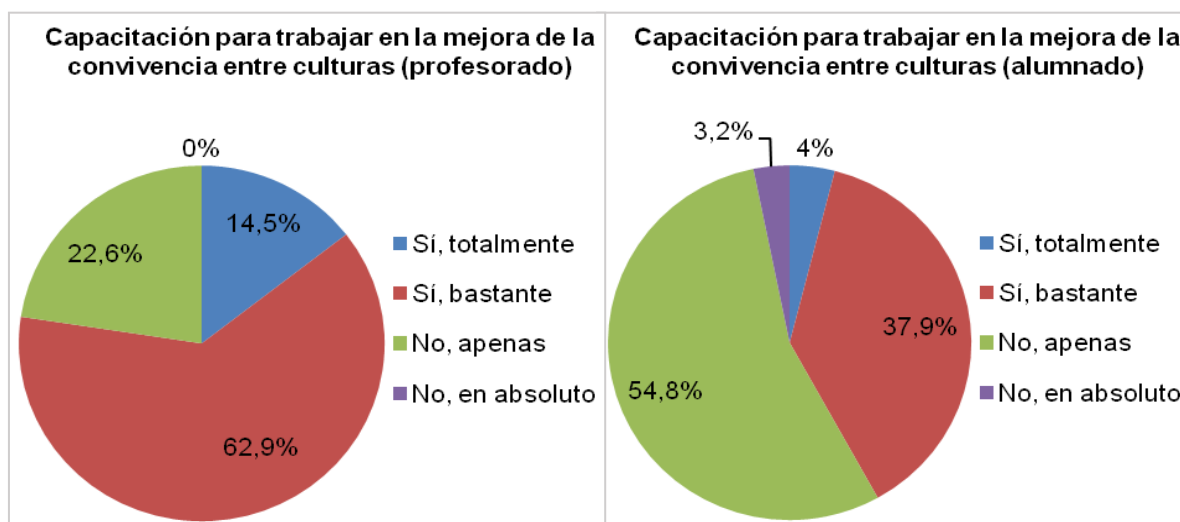


No obstante, al contrario de lo que viene pasando a lo largo de las respuestas del cuestionario, en este caso sí que encontramos una gran diferencia en la distribución de las respuestas por parte del profesorado y del alumnado, al encontrarse el primero mucho más capacitado que el segundo.

Para facilitar la lectura, analizaremos por separado la capacitación para mejorar la convivencia entre culturas y la capacitación para mejorar la convivencia entre sexos.

A. *Convivencia entre culturas*

En el caso de la convivencia entre culturas, el 77,4% del profesorado reconoce sentirse muy o bastante preparado, mientras que únicamente el 41,9% del alumnado afirma estarlo. Además, mientras entre el profesorado no hay nadie que confiese no sentirse preparado en absoluto, entre el alumnado hay un 3,2% que no lo está.



Realizando la prueba del Chi cuadrado, obtenemos una $p=0.000$, lo que nos indica que podemos admitir diferencias significativas (con un error de menos del 5%) en la capacitación para la mejora de la convivencia entre culturas entre el profesorado y el alumnado, encontrándose el primero mucho más capacitado que el segundo:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,607 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	29,318	3	,000
N de casos válidos	189		

Nos interesaba saber también si existían *diferencias en la capacitación de los estudiantes en función de la titulación que cursaban*. Los datos extraídos en el cuestionario nos muestran que el alumnado que más preparado se siente para trabajar a favor de la convivencia entre culturas es el del Grado de Educación Social. En cambio, quienes se consideran menos capacitados y capacitadas para trabajar en la mejora de la convivencia son los alumnos y las alumnas del Grado de Pedagogía:

Tabla de contingencia ¿Se siente capacitado/a para trabajar en la mejora de la convivencia entre culturas? * Titulación que cursa

		Titulación que cursa					
		Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
No, en absoluto	% dentro de Titulación que cursa	,0%	,0%	,0%	14,3%	5,9%	,0%
No, apenas	% dentro de Titulación que cursa	52,0%	75,0%	33,3%	85,7%	55,9%	57,9%
Sí, bastante	% dentro de Titulación que cursa	48,0%	25,0%	55,6%	,0%	32,4%	36,8%
Sí, totalmente	% dentro de Titulación que cursa	,0%	,0%	11,1%	,0%	5,9%	5,3%
Total	Recuento	25	16	18	7	34	19
	% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a los *motivos por los que las personas encuestadas se sienten o no capacitadas para mejorar la convivencia entre culturas* se encuentran mayoritariamente la formación recibida, la experiencia previa y el haber convivido en entornos culturalmente diversos. Profundizando más, quienes dicen no sentirse preparados “apenas” o “en absoluto” citan mayoritariamente la falta de formación (en algunos casos, se menciona expresamente la práctica) o experiencia, pero también mencionan la falta de medios y recursos, el idioma o la seguridad en uno mismo o en una misma. En el caso de aquellos y aquellas que se sienten “bastante” o “totalmente” capacitados y capacitadas, nuevamente se mencionan mayoritariamente la experiencia (tanto personal como docente) y la formación como los factores que les hacen sentirse preparados y preparadas, pero además se mencionan la confianza en sí mismo, las capacidades personales (actitud empática y la capacidad de mediación y de escucha) el conocer técnicas y estrategias, la vocación y el interés personal. En algún caso también se menciona que la capacitación se ha producido gracias al diálogo y trabajo conjunto con compañeros y compañeras de profesión.

A continuación incluimos todos los comentarios realizados:

- *Motivos para “No, en absoluto”*
 - “Porque no he recibido información sobre el tema”.
 - “Ya que ni he recibido formación ni he trabajado en este tema”.
 - “Porque creo que necesito más formación sobre este tema concreto”.
 - “Inexperiencia”.
- *Motivos para “No, apenas”*
 - “No he recibido la formación suficiente”.
 - “Falta de formación y práctica”.
 - “No se me ha enseñado nada”.
 - “Porque no creo tener la suficiente experiencia en ello”.
 - “Tendría que autoformarme”.

- “Falta experiencia-formación”.
- “Necesitaría mucha más formación”.
- “Porque en la carrera nos han hablado muy poco de ello (solo una asignatura en 4 años... pocas clases)”.
- “Falta de formación”.
- “Creo que no tengo la formación suficiente”.
- “Necesitaría mayor formación”.
- “Porque no he recibido ningún tipo de formación sobre cómo trabajar la convivencia entre culturas”.
- “No me han enseñado”.
- “Desconocimiento”.
- “Porque no he sido formada”.
- “Se prácticamente lo mismo que cuando estudiaba Bachillerato”.
- “Nadie me ha enseñado”
- “Porque no tengo formación”.
- “Toda la información la tendría que buscar por mi cuenta y eso me llevaría tiempo”.
- “Creo que necesito más medios y formación”.
- “Porque todavía no estoy lo suficientemente formada para ello”.
- “Por la escasa información”.
- “Porque no tengo formación apenas y solo podría trabajarlo guiándome por instinto, por lo que creo que está bien”.
- “Porque no he recibido la formación necesaria en este aspecto”.
- “Falta de formación”.
- “Por falta de formación en este aspecto y por falta de experiencias relacionadas con la convivencia entre diferentes culturas”.
- “Me faltan recursos y apoyo”.

- “No tengo formación suficiente para poder trabajar este tema”.
 - “Porque no estoy lo suficientemente formada”.
 - “Porque no sería capaz de hacer nada al no saber nada o poco acerca del tema”.
 - “Porque creo que el idioma es fundamental”.
 - “Por la falta de formación”.
 - “No he recibido casi información”.
 - “Seguridad”.
 - “No he recibido una formación práctica para afrontar estas funciones”.
 - “Porque la formación recibida es casi nula”.
 - “Porque no he tenido la formación suficiente”.
 - “Porque no me han formado para ello”.
 - “Falta de experiencia”.
 - “En realidad podría intentarlo y mejorar con la práctica. Pero he marcado que "no" porque apenas he recibido información sobre ello”.
 - “Porque no sé”.
 - “Me falta muchísima formación y conocimiento del tema”.
 - “No tengo formación para ello”.
 - “No tengo la formación adecuada”.
 - “Falta de formación”.
 - “No he recibido nada de formación, solo se han hecho algunas alusiones en clase”.
 - “Solo he recibido una asignatura”.
 - “No se me ha formado para ello y veo que puede haber muchos conflictos cuando hay convivencia entre culturas”.
- *Motivos para “Sí, bastante”*
 - “Porque tengo experiencia laboral en este sentido”.

- “Porque me han enseñado a conocer las diversidades de cada cultura y sacar provecho conociendo los aspectos positivos de cada una de ellas e incluirlas en la sociedad”.
- “Lo he trabajado durante la carrera”.
- “Porque he trabajado con alumnos de otras culturas en el aula y he ido aprendiendo con la experiencia de estos años. Porque conozco de cerca la realidad de otras culturas y la manera de abordar las situaciones cambia cuando conoces a fondo esas realidades culturales, comprendiendo mejor al alumnado de otras culturas que llega al colegio”.
- “Por mi trabajo”.
- “Porque creo en mí”.
- “Porque conozco la realidad del centro y del alumnado”.
- “Porque existen muchos recursos y experiencias que son accesibles. Actitud empática y capacidad para mediar en conflictos (comunicación, asertividad, resolución)”.
- “Porque lo he llevado a la práctica”.
- “La motivación vocacional hace que seamos capaces de buscar información en Internet, libros, consultando al departamento de orientación etc.
- “Porque conozco estrategias y técnicas”.
- “Por empatía, por experiencia vivida”.
- “Porque esta asignatura que he tenido en la carrera y mi experiencia personal considero que me capacitan para ello”.
- “Aparte de la formación recibida, he investigado por mi cuenta”.
- “Porque ya he tenido algunas experiencias en el tema”.
- “Creo que tengo una base bastante buena, pero con la experiencia mejoraré”.

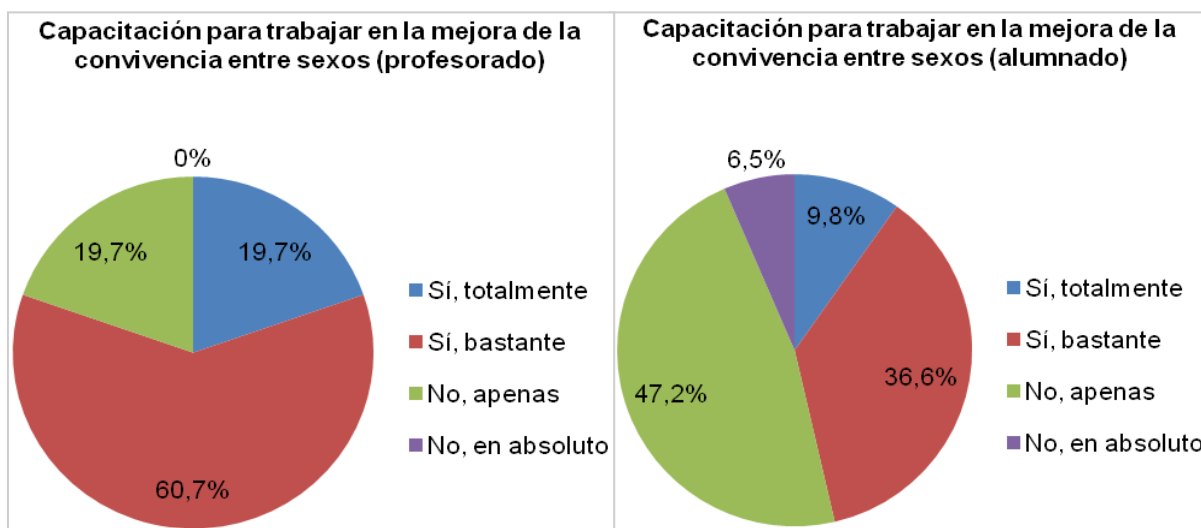
- “Porque he tenido asignaturas que me han formado sobre el tema”.
- “Por mi interés personal”.
- “Creo que podría resolver conflictos y plantear soluciones”.
- “Por la experiencia adquirida”.
- “Porque he estado en colegios en los que había una mezcla de culturas importante”.
- “Porque considero que ser de una cultura u otra no ha de influir y creo que sería capaz gracias a mi formación a transmitir esa idea”.
- “Práctica y lecturas individuales”.
- “Aunque no he tenido problemas de ese tipo, creo que sabría solucionarlos y motivarles”.
- “Por mi experiencia profesional”.
- “La esencia del ser humano es igual en un país que en otro. La clave está en fomentar la apertura. Hacer descubrir un punto común”.
- “Amistades de distintas culturas”.
- “Porque aunque no tenga una experiencia teórica, tengo experiencia práctica que creo que es aún más necesaria”.
- “Porque creo y confío en técnicas destinadas a la integración”.
- “Porque estoy trabajando y lo que estoy aprendido es gracias a mis compañeros, superiores y experiencia, pero no por formación”.
- “Porque soy capaz de escuchar”.
- “Porque aunque no soy especialista en la materia, sí puedo adquirir más conocimientos sobre ella y hacer a los niños partícipes de la diversidad que nos rodea. De hecho mi clase es una mezcla de culturas y aprovechamos para hablar de cada país y su cultura cuando hay tiempo”.

- “Debido a mi experiencia laboral y académica”.
 - “Porque en el día a día del aula, siempre se está interviniendo en este sentido”.
 - “Buena formación”.
 - “Debido a mi formación”.
 - “Formación justa”.
 - “Suelo ser bastante neutral y entiendo a las personas”.
 - “Porque estoy formada”.
 - “Siempre se puede mejorar, sobre todo a nivel práctico”.
 - “Por formación informal y no formal adquirida y por la formación en el puesto de trabajo”.
 - “Porque me he formado por mi cuenta”.
 - “Creo que dispongo de los conocimientos y las actitudes necesarias para seguir aprendiendo y ofrecer algunas estrategias que favorezcan dicha convivencia”.
 - “Porque tengo la empatía y herramientas necesarias”.
 - “Aunque me falta formación”.
 - “A nivel del alumnado, sí porque convivo con ello diariamente y cada curso en mayor medida, y hasta la fecha, no he tenido ningún problema tan importante o difícil como para no poder resolverlo”.
 - “Porque he recibido algo de formación y me interesa. De todos modos, lo que me sería complicado sería intervenir en caso de que surgiera un conflicto entre diferentes personas de diferentes culturas. No he recibido pauta”.
- *Motivos para “Sí, totalmente”*
 - “Por mis capacidades personales”.
 - “Me he formado para ello y la experiencia también hace mucho”.
 - “Porque estoy capacitado y me interesa”.
 - “Tengo formación a nivel personal”.

- “Creo que tengo la formación, interés y experiencia”.
- “Soy pedagoga 100%”.
- “Porque me interesa mucho el tema y me gusta”.
- *Otros*
 - “En el nivel de infantil si me siento capacitada, para mas mayores no”.

B. Convivencia entre sexos

Respecto a la convivencia entre sexos, el 80,4% del profesorado reconoce sentirse muy o bastante preparado, mientras que únicamente el 46,4% del alumnado afirma estarlo. Del mismo modo que sucedía en el caso de la capacitación para mejorar la convivencia entre culturas, nos encontramos con que nadie del profesorado marca la opción “no, en absoluto”, mientras que un 6,5% del alumnado sí la eligen.



Nuevamente, realizando la prueba del Chi cuadrado, obtenemos una $p=0.000$, lo que nos indica que podemos admitir diferencias significativas (con un error de menos del 5%) en la capacitación para la mejora de la convivencia entre sexos entre el profesorado y el alumnado, encontrándose el primero más capacitados que el segundo:

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,252 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	26,350	3	,000
N de casos válidos	187		

Al igual que en el caso de la convivencia entre culturas, nos interesaba saber también si existían *diferencias en la capacitación de los estudiantes en función de la titulación que cursaban*. Nuevamente, los datos extraídos en el cuestionario nos muestran que el alumnado que más preparado se siente para trabajar a favor de la convivencia entre sexos es el del Grado de Educación Social y que quienes se consideran menos capacitados son estudiantes del Grado de Pedagogía:

Tabla de contingencia ¿Se siente capacitado/a para trabajar en la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres? * Titulación que cursa

	Titulación que cursa					
	Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria	Grado de Educación Social	Grado de Pedagogía	Licenciatura de Pedagogía	Licenciatura de Psicopedagogía
No, en absoluto						
% dentro de Titulación que cursa	8,0%	,0%	11,1%	,0%	12,1%	,0%
No, apenas						
% dentro de Titulación que cursa	52,0%	50,0%	22,2%	85,7%	45,5%	57,9%
Sí, bastante						
% dentro de Titulación que cursa	32,0%	37,5%	55,6%	14,3%	33,3%	26,3%
Sí, totalmente						
% dentro de Titulación que cursa	8,0%	12,5%	11,1%	,0%	9,1%	15,8%
Total						
% dentro de Titulación que cursa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Respecto a los *motivos por los que los encuestados se sienten capacitados para mejorar la convivencia entre sexos* se encuentran mayoritariamente la formación recibida, la experiencia previa, las características personales y el interés por la temática. Además, en algunos casos también se menciona que actualmente no hay tanto “machismo”, por lo que se hace más fácil intervenir y que el ser mujer ayuda a estar más capacitada en este aspecto. En cambio, aquellos que no se sienten capacitados, citan fundamentalmente como motivo la falta de formación (incluso una persona afirma “Se prácticamente lo mismo que cuando estudiaba Bachillerato”, aunque también se mencionan la falta de experiencia o de medios y recursos.

A continuación incluimos todos los comentarios realizados:

- *Motivos para “No, en absoluto”*
 - “Falta experiencia-formación”.
 - “Inexistente formación”.
 - “En este tema no nos han formado y deberían”.
 - “Falta de formación”.
 - “Sin formación de ningún tipo”.
 - “Inexperiencia”.
- *Motivos para “No, apenas”*
 - “Porque no he recibido información sobre el tema”.
 - “Es un tema que se debe trabajar más el lado práctico”.
 - “Falta de formación y práctica”.
 - “Porque no he recibido la suficiente formación para ello”.
 - “Necesitaría mucha más formación”.
 - “Falta de formación”.
 - “Porque no he recibido la suficiente formación”.
 - “Creo que sería capaz, pero no porque tenga formación sino por la experiencia que te da la vida”.
 - “No me han enseñado”.

- “Porque no he sido formada”.
- “Se prácticamente lo mismo que cuando estudiaba Bachillerato”.
- “Toda la información la tendría que buscar por mi cuenta y eso me llevaría tiempo”.
- “Creo que necesito más medios y formación”.
- “Porque me falta formación”.
- “Por la escasa información”.
- “No tengo formación”.
- “Falta de formación”.
- “Faltan recursos”.
- “No tengo formación suficiente para poder trabajar este tema”.
- “Porque no he recibido la formación para ello”.
- “Ya que ni he recibido formación ni he trabajado en este tema”.
- “Por la falta de formación”.
- “No formación”.
- “Escasez de la formación”.
- “No he recibido casi información”.
- “No creo que esté totalmente formada”.
- “Porque no me han formado para ello”.
- “Porque debería formarme más”.
- “Porque no sé”.
- “Porque creo que mi formación es escasa pese a que me encantaría tener más”.
- “Me falta mucha formación, aunque es un tema que me interesa mucho”.
- “Al no haber recibido formación, ¿cómo puedo saber cómo intervenir? Únicamente puedo basarme en mi sentido común”.

- “No tengo formación al respecto”.
- *Motivos para “Sí, bastante”*
 - “Porque me he preocupado de formarme en este sentido”.
 - “Llevo dándole vueltas muchos años”.
 - “Experiencias personales”.
 - “Por la formación que he ido recibiendo y por la experiencia que he ido adquiriendo, a través de las situaciones que se me han ido presentando”.
 - “Es un tema con el que estoy más familiarizada y que, en mi día a día tengo siempre muy presente la igualdad de género e intento promoverla y conseguirla”.
 - “Por mi trabajo”.
 - “Por carácter personal y formación”.
 - “Porque tengo integradas actitudes favorecedoras de esta convivencia, he reflexionado bastante sobre el tema y pienso en ello a la hora de plantear situaciones educativas”.
 - “Porque lo he llevado a la práctica”.
 - “Porque, aunque no he recibido formación como tal, me he interesado en el tema y me mantengo informada y bastante preparada”.
 - “Porque pondría en marcha una estrategia formativa, con la colaboración de asociaciones especializadas”.
 - “Aparte de la formación recibida, he investigado por mi cuenta”.
 - “Creo que soy capaz de mediar en conflictos de género”.
 - “Porque he tratado la igualdad de hombres y mujeres desde diversos ámbitos”.
 - “Por mi formación como psicólogo y cierta experiencia en ese aspecto”.
 - “Por mi interés personal”.

- “Implicación personal en el tema”.
- “He trabajado algunos casos prácticos en este sentido”.
- “Es un tema que hoy en día está a la orden del día. Ya no hay tanto ideal machista por lo que es más fácil trabajar en la igualdad”.
- “Aunque no he tenido problemas de ese tipo, creo que sabría solucionarlos y motivarles”.
- “Por mi experiencia como mujer”.
- “Porque me parece más sencillo y porque tengo algo de formación respecto a la coeducación”.
- “Porque confío en la igualdad plenamente”.
- “Porque valoro mucho el respeto”.
- “Hoy en día es más sencillo, ya que los niños ven en su casa a los padres trabajando dentro y fuera de la casa (normalmente)”.
- “Ya lo he hecho en el *Prácticum*”.
- “Formación”.
- “Porque hablando se entiende la gente”.
- “Siempre se puede mejorar, sobre todo a nivel práctico”.
- “Por formación informal y no formal”.
- “Es algo más cotidiano que las otras opciones”.
- “Considero que todas las mejoras entre convivencia de hombre y mujeres siempre ayudarán al alcance de objetivos planteados y aun reconocimiento de mismas oportunidades para ambos sexos”.
- “Creo que dispongo de los conocimientos y las actitudes necesarias para seguir aprendiendo y ofrecer algunas estrategias que favorezcan dicha convivencia”.
- “Sí podría hacerlo pero necesitaría una cierta especialización”.
- “He recibido más formación”.

- “Porque tengo la empatía y la formación necesaria”.
- “Aunque debería formarme en metodologías”.
- “A nivel del alumnado, sí, por los mismos motivos que la anterior: porque convivo con ello diariamente y cada curso en mayor medida, y hasta la fecha, no he tenido ningún problema tan importante o difícil como para no poder resolverlo”.
- “No se me ha formado para ello, pero creo que sería más sencillo que en el caso de las culturas, pues en todos los espacios hay chicos y chicas y ya prácticamente todos asumimos esa necesidad”.
- *Motivos para “Sí, totalmente”*
 - “Por mis capacidades personales”.
 - “Considero que es algo que trabajo diariamente en el aula evitando que existan diferencias por ser hombre o mujer, fomento que todos puedan hacer todo”.
 - “Me he formado para ello”.
 - “Porque lo trabajamos cada año a través de talleres de igualdad y coeducación con la participación de SSSS”.
 - “Vivencias durante las prácticas y experiencias propias”.
 - “Por entalpía”.
 - “Me he preocupado en formarme para ello”.
 - “Porque hablar de los derechos y obligaciones de hombres y mujeres es un tema de sentido común y porque creo que es necesario que los niños desde pequeños adquieran una actitud positiva hacia el sexo contrario”.
 - “Porque de forma autónoma he aprendido bastante”.
 - “Creo que tengo la formación, interés y experiencia”.
 - “Soy pedagoga y aunque no haya recibido formación concreta me siento preparada”.

- “Por el hecho de ser mujer comprendo muchas situaciones. Además, creo que en infantil no hay problemas de ese tipo”.

5.2.13. Otros aspectos: relaciones entre algunas variables

A. Qué formación se considera útil

Nos interesaba conocer qué tipo de formación consideraban más útil las personas participantes en la investigación, para ello cruzamos las variables referidas a la utilidad de la formación recibida con las variables referidas al carácter de esa formación. En todos los casos, podemos afirmar que se asocia la el carácter teórico de la formación a poca utilidad y el carácter práctico a la utilidad. Veamos en detalle cada uno de los casos:

Tabla de contingencia Forminic_conv_cult_car * Forminic_conv_cult_util

		Forminic_conv_cult_util			Total
		Bastante útil	Nada útil	Poco útil	
Forminic_conv_cult_ca Práctica					
	% dentro de Forminic_conv_cult_ca	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
	Residuos corregidos	,1	-,3	,0	
Teórica					
	% dentro de Forminic_conv_cult_ca	33,3%	7,1%	59,5%	100,0%
	Residuos corregidos	-5,3	2,0	4,7	
Teórico-práctica					
	% dentro de Forminic_conv_cult_ca	86,8%	,0%	13,2%	100,0%
	Residuos corregidos	5,2	-1,9	-4,7	
Total	% dentro de Forminic_conv_cult_ca	63,3%	3,1%	33,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,518 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	31,800	4	,000
N de casos válidos	98		

Dado que nuestra $p=0.0$ podemos afirmar que en el caso de la formación inicial para la convivencia entre culturas existen diferencias significativas en la utilidad de la formación en relación al carácter de la misma, asociándose la teoría con poca utilidad (residuo corregido de 4,7) y la formación teórico-práctica con utilidad (residuo corregido de 5,2).

Tabla de contingencia Forminic_conv_sex_car * Forminic_conv_sex_util

		Forminic_conv_sex_util		Total
		Bastante útil	Poco útil	
Forminic_conv_sex_car	Teórica			
	% dentro de Forminic_conv_sex_car	50,0%	50,0%	100,0%
	Residuos corregidos	-2,5	2,5	
	Teórico-práctica			
	% dentro de Forminic_conv_sex_car	80,6%	19,4%	100,0%
	Residuos corregidos	2,5	-2,5	
Total				
% dentro de Forminic_conv_sex_car		66,1%	33,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,166 ^a	1	,013		
Corrección por continuidad ^b	4,874	1	,027		
Razón de verosimilitudes	6,284	1	,012		
Estadístico exacto de Fisher				,026	,013
N de casos válidos	59				

En el caso de la formación inicial para la convivencia entre sexos, dado que nuestra $p=0,013$ podemos afirmar que existen diferencias significativas en la utilidad de la formación en relación al carácter de la misma, asociándose la teoría con poca utilidad (residuo corregido de 2,5) y la formación teórico-práctica con bastante utilidad (residuo corregido de 2,5).

Tabla de contingencia Formperm_cult_carac * Formperm_cult_util

		Formperm_cult_util		Total
		Bastante útil	Poco útil	
Formperm_cult_carac Práctica				
	% dentro de Formperm_cult_carac	100,0%	,0%	100,0%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
Teórica				
	% dentro de Formperm_cult_carac	42,9%	57,1%	100,0%
	Residuos corregidos	-3,8	3,8	
Teórico-práctica				
	% dentro de Formperm_cult_carac	95,2%	4,8%	100,0%
	Residuos corregidos	3,4	-3,4	
Total	% dentro de Formperm_cult_carac	70,5%	29,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,719 ^a	2	,001
Razón de verosimilitudes	16,690	2	,000
N de casos válidos	44		

Dado que nuestra $p=0,01$ podemos afirmar que en el caso de la formación permanente para la convivencia entre culturas existen diferencias significativas en la utilidad de la formación en relación al carácter de la misma, asociándose la teoría con poca utilidad (residuo corregido de 3,8) y la formación teórico-práctica con utilidad (residuo corregido de 3,4).

Tabla de contingencia Formperm_sex_carac * Formperm_sex_util

		Formperm_sex_util		Total
		Bastante útil	Poco útil	
Formperm_sex_carac	Teórica			
	% dentro de Formperm_sex_carac	66,7%	33,3%	100,0%
	Residuos corregidos	-2,4	2,4	
	Teórico-práctica			
	% dentro de Formperm_sex_carac	100,0%	,0%	100,0%
	Residuos corregidos	2,4	-2,4	
Total				
	% dentro de Formperm_sex_carac	87,5%	12,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,714 ^a	1	,017		
Corrección por continuidad ^b	3,073	1	,080		
Razón de verosimilitudes	6,628	1	,010		
Estadístico exacto de Fisher				,042	,042
N de casos válidos	24				

En el caso de la formación permanente para la convivencia entre sexos, al ser nuestra $p=0,042$ podemos afirmar que existen diferencias significativas en la utilidad de la formación en relación al carácter de la misma, asociándose la teoría con poca utilidad (residuo corregido de 2,4) y la formación teórico-práctica con utilidad (residuo corregido de 2,4).

B. ¿Está relacionado el hecho de recibir formación con el desarrollo de proyectos?

En función de los resultados obtenidos en la investigación con la aplicación del cuestionario, no podemos afirmar que el hecho de recibir preparación para la mejora de la convivencia entre culturas en la formación inicial (Diplomatura, Licenciatura o Grado) esté relacionado con el mayor desarrollo de proyectos concretos para la convivencia intercultural:

Tabla de contingencia

	Forminic_conv_cult		Total
	No	Sí	
Proyecto_cult No			
% dentro de Proyecto_cult	62,3%	37,7%	100,0%
Residuos corregidos	,1	-,1	
Sí			
% dentro de Proyecto_cult	61,5%	38,5%	100,0%
Residuos corregidos	-,1	,1	
Total			
% dentro de Proyecto_cult	62,1%	37,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,004 ^a	1	,947		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,004	1	,947		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,566
N de casos válidos	87				

Lo mismo ocurre en el caso de la formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas: tampoco podemos afirmar que el hecho de recibir formación permanente esté relacionado con el desarrollo de proyectos para la convivencia intercultural:

Tabla de contingencia

	Formperm_cult		Total
	No	Sí	
Proyecto_cult No			
% dentro de Proyecto_cult	73,8%	26,2%	100,0%
Residuos corregidos	1,8	-1,8	
Sí			
% dentro de Proyecto_cult	53,8%	46,2%	100,0%
Residuos corregidos	-1,8	1,8	
Total			
% dentro de Proyecto_cult	67,8%	32,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,316 ^a	1	,069		
Corrección por continuidad ^b	2,466	1	,116		
Razón de verosimilitudes	3,221	1	,073		
Estadístico exacto de Fisher				,083	,060
N de casos válidos	87				

De la misma forma, tampoco podemos relacionar el haber recibido preparación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres en la formación inicial (Diplomatura, Licenciatura o Grado) con el desarrollo de proyectos para la mejora de la convivencia entre sexos:

Tabla de contingencia

	Forminic_conv_sex		Total
	No	Sí	
Proyecto_sex No			
% dentro de Proyecto_sex	80,0%	20,0%	100,0%
Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Sí			
% dentro de Proyecto_sex	67,9%	32,1%	100,0%
Residuos corregidos	-1,2	1,2	
Total			
% dentro de Proyecto_sex	75,9%	24,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,496 ^a	1	,221		
Corrección por continuidad ^b	,906	1	,341		
Razón de verosimilitudes	1,454	1	,228		
Estadístico exacto de Fisher				,280	,170
N de casos válidos	83				

En cambio, a la luz de los resultados obtenidos sí que podemos establecer algún tipo de relación entre el hecho de recibir formación permanente para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres y el desarrollo de proyectos para la convivencia entre sexos:

Tabla de contingencia

	Formperm_sex		Total
	No	Sí	
Proyecto_sex No			
% dentro de Proyecto_sex	90,4%	9,6%	100,0%
Residuos corregidos	2,6	-2,6	
Sí			
% dentro de Proyecto_sex	66,7%	33,3%	100,0%
Residuos corregidos	-2,6	2,6	
Total			
% dentro de Proyecto_sex	82,3%	17,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,857 ^a	1	,009		
Corrección por continuidad ^b	5,326	1	,021		
Razón de verosimilitudes	6,516	1	,011		
Estadístico exacto de Fisher				,013	,012
N de casos válidos	79				

Como podemos ver, en la mayoría de los casos no podemos afirmar que el hecho de haber recibido más formación para la convivencia conlleve la puesta en práctica de proyectos de ese tipo. Ante esta situación, también podemos plantearnos que el profesorado desarrolla los proyectos en respuesta a algún tipo de problemática o necesidad y es entonces cuando se recurre a formación especializada que ayude a la puesta en marcha de esos proyectos.

C. ¿Está relacionado el que las personas reciban formación con que se sientan capacitadas?

En función de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario, no podemos afirmar que exista relación entre el hecho de recibir preparación para la mejora de la convivencia entre culturas en la formación inicial (Diplomatura, Licenciatura o Grado) y el hecho de sentirse capacitado o capacitada para trabajar en pro de la convivencia entre culturas:

Tabla de contingencia

			Forminic_conv_cult		Total
			No	Sí	
Capacit_conv_cult	No, en absoluto	% dentro de Capacit_conv_cult	75,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	No, apenas	% dentro de Capacit_conv_cult	58,8%	41,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Sí, bastante	% dentro de Capacit_conv_cult	54,7%	45,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	Sí, totalmente	% dentro de Capacit_conv_cult	42,9%	57,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
Total			56,1%	43,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,906 ^a	3	,592
Razón de verosimilitudes	1,934	3	,586
N de casos válidos	189		

En cambio, los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario, nos hacen pensar que existe cierta relación entre el hecho de recibir formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas y el hecho de sentirse capacitado o capacitada para trabajar en pro de la convivencia entre culturas. Tal como nos muestra la siguiente tabla, hay una cierta asociación entre no haber recibido formación permanente y no sentirse apenas capacitado o capacitada para mejorar la convivencia entre culturas (residuo corregido=3,6), y entre haber recibido formación permanente y sentirse bastante capacitado o capacitada (residuo corregido=3,4) para la mejora de la convivencia intercultural.

Tabla de contingencia

			Formperm_cult		Total
			No	Sí	
Capacit_conv_cult	No, en absoluto	% dentro de Capacit_conv_cult	100,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	No, apenas	% dentro de Capacit_conv_cult	91,8%	8,2%	100,0%
		Residuos corregidos	3,6	-3,6	
	Sí, bastante	% dentro de Capacit_conv_cult	69,8%	30,2%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,4	3,4	
	Sí, totalmente	% dentro de Capacit_conv_cult	71,4%	28,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
	Total		80,4%	19,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,840 ^a	3	,002
Razón de verosimilitudes	16,394	3	,001
N de casos válidos	189		

Del mismo modo, los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario, nos hacen pensar que existe cierta relación entre el hecho de recibir formación inicial para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres y el hecho de sentirse capacitado o capacitada para trabajar en pro de la convivencia entre sexos. Como vemos en la siguiente tabla, hay una cierta asociación entre no haber recibido formación inicial y no sentirse apenas capacitado o capacitada para mejorar la convivencia entre sexos, (residuo corregido=2.5), y entre haber recibido formación inicial y sentirse bastante capacitado o capacitada (residuo corregido=4.1) para la mejora de esa convivencia:

Tabla de contingencia

			Forminic_conv_sex		Total
			No	Sí	
Capacit_conv_sex	No, en absoluto	% dentro de Capacit_conv_sex	100,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	-1,7	
	No, apenas	% dentro de Capacit_conv_sex	81,9%	18,1%	100,0%
		Residuos corregidos	2,5	-2,5	
Capacit_conv_sex	Sí, bastante	% dentro de Capacit_conv_sex	56,3%	43,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,1	4,1	
	Sí, totalmente	% dentro de Capacit_conv_sex	83,3%	16,7%	100,0%
		Residuos corregidos	1,4	-1,4	
Total			71,6%	28,4%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,455 ^a	3	,001
Razón de verosimilitudes	19,162	3	,000
N de casos válidos	183		

Una vez más, podemos pensar que existe cierta relación entre el hecho de recibir formación permanente para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres y el hecho de sentirse capacitado o capacitada para trabajar en pro de la convivencia entre sexos. Aunque el test chi-cuadrado no es significativo ($p=0,112$), hay una cierta asociación entre no haber recibido formación permanente y no sentirse apenas capacitado o capacitada, (residuo corregido=2.4), y entre haber recibido formación permanente y sentirse bastante capacitado o capacitada (residuo corregido=2.1).

Tabla de contingencia

			Formperm_sex		Total
			No	Sí	
Capacit_conv_sex	No, en absoluto	% dentro de Capacit_conv_sex	87,5%	12,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	No, apenas	% dentro de Capacit_conv_sex	95,6%	4,4%	100,0%
		Residuos corregidos	2,4	-2,4	
	Sí, bastante	% dentro de Capacit_conv_sex	82,7%	17,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,1	2,1	
	Sí, totalmente	% dentro de Capacit_conv_sex	87,0%	13,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
Total			88,3%	11,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,001 ^a	3	,112
Razón de verosimilitudes	6,674	3	,083
N de casos válidos	180		

Las siguientes tablas, nos muestran de una manera más clara la relación entre el haber recibido formación permanente para la convivencia entre sexos y el sentirse capacitado para mejorar ese tipo de convivencia:

Tabla de contingencia Formperm_sex * Capacit_conv_sex2

		Capacit_conv_sex2		Total
		No	Sí	
Formperm_sex	No			
	% dentro de Formperm_sex	45,3%	54,7%	100,0%
	Residuos corregidos	2,3	-2,3	
Sí				
	% dentro de Formperm_sex	19,0%	81,0%	100,0%
	Residuos corregidos	-2,3	2,3	
Total				
% dentro de Formperm_sex		42,2%	57,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,234 ^a	1	,022		
Corrección por continuidad ^b	4,214	1	,040		
Razón de verosimilitudes	5,706	1	,017		
Estadístico exacto de Fisher				,032	,017
N de casos válidos	180				

Por tanto, la $p=0.017$ nos permite afirmar que existen diferencias significativas en la capacitación para mejorar la convivencia entre sexos en función de si se ha recibido o no formación permanente para la convivencia entre sexos: se encuentran más capacitados y capacitadas quienes han recibido formación.

5.2.14. Conclusiones de los cuestionarios*A. Formación inicial para la convivencia entre culturas y entre hombres y mujeres*

La mayoría de personas encuestadas reconocieron no haber recibido formación inicial para convivencia entre culturas y sexos. Este porcentaje es especialmente alto (72,9%) en el caso de la formación inicial para la convivencia entre hombres y mujeres, que tiene mayor presencia en la

Licenciatura o Grado de Pedagogía y en la Diplomatura o Grado de Educación Social que en el resto de titulaciones.

No obstante, en la mayoría de los casos, cuando se recibe formación, tiene un carácter eminentemente teórico-práctico, aunque también en muchos casos, se recibe una formación únicamente teórica. En ningún caso, se recibe una formación eminentemente práctica, que parece ser es la más valorada por los encuestados y las encuestadas, junto a la teórico-práctica.

En la titulación que más contentos están con la formación recibida es en el Grado de Educación Social. En cualquier caso, incluso en esa titulación hay un alto porcentaje de personas que consideran la formación recibida para la convivencia entre culturas como “poco útil”. No obstante, cuando se recibe parece incidir bastante en el cambio de actitudes y conductas, en despertar un mayor interés por la temática, en la eliminación de prejuicios y estereotipos y en la mejora profesional.

En general, la formación para la convivencia entre hombres y mujeres es una formación que se considera “bastante útil”, aunque hay cierta diferencia en su valoración en función del sexo: las mujeres tienden a considerarla más útil que los hombres.

Por otra parte, la formación tiende a valorarse mayoritariamente como “mala” en ambos casos, pero llegamos a la conclusión de que este hecho se debe a que muchas de las personas que la valoran no han llegado a recibir este tipo de formación.

Podemos afirmar que las personas encuestadas creen que ambas temáticas son de gran importancia para profesionales de la educación, por lo que consideran que deberían estar más presentes en los planes de estudio. La principal crítica que realizan las personas participantes en la investigación se encuentra en ese sentido: se trata de temáticas prácticamente inexistentes en su preparación, aunque como vemos, están más presentes en unas titulaciones que en otras. Por otra parte, los principales fallos que se achacan a la formación recibida son que no profundiza en aspectos esenciales, que no

proporciona pautas reales para la intervención, que es demasiado teórica y que muchas veces se trabaja el tema por propio interés del profesorado, no por exigencia del programa de ninguna asignatura. En algún caso, además, se piensa que la formación recibida se podría catalogar de sexista y discriminatoria, algo que nos preocupa especialmente. Así pues, vemos que existe un gran trabajo por delante, no solo tratando de incrementar (o incluir en muchos casos) esa formación en las titulaciones de educación, sino cuidando que sea lo más adecuada posible y lo más adaptada a las necesidades que los y las profesionales de la educación van a tener en su trabajo diario.

B. Formación permanente para la convivencia entre culturas y entre hombres y mujeres

La mayoría de las personas encuestadas admitieron no haber recibido formación permanente sobre estas temáticas (un 81,8% en el caso de la formación para la convivencia entre culturas y un 88,5% en el caso de la formación para la convivencia entre sexos). No obstante, es preciso recalcar que el profesorado accedió más a ese tipo de formación que el alumnado.

La formación recibida tuvo un carácter más teórico en el caso de la formación para la convivencia entre culturas y más teórico-práctico en el caso de la convivencia entre sexos y en ambos casos se valoró mayoritariamente como “bastante útil”. Del mismo modo, tendió a valorarse mayoritariamente como “mala” en ambos casos, pero llegamos a la conclusión (al igual que lo hicimos en el caso de la formación inicial) que este hecho se debe a que muchas de las personas que la valoraron no llegaron a recibir este tipo de formación.

En cuanto a las principales críticas que realizaron a la formación permanente aquellos que la recibieron nos encontramos las siguientes: es una formación escasa, demasiado genérica y teórica y de la que se encuentra poca oferta. Otras críticas bastante frecuentes son que tiene un alto coste económico, que no está actualizada o que ha disminuido su calidad en los últimos años.

No obstante, cuando se recibe parece incidir bastante en la mejora profesional, en el cambio de actitudes y conductas, en despertar un mayor interés por la temática y en la eliminación de prejuicios y estereotipos.

Las personas que no accedieron a este tipo de formación permanente afirmaron no haberlo hecho mayoritariamente por no haber recibido oferta, por falta de tiempo y por el coste económico.

Como vemos, dado el poco acceso que hay a la formación permanente, no podemos asegurar que pueda cubrir las carencias que deje la formación inicial, motivo que nos hace volver a insistir en la necesidad de al menos dar una formación básica en las temáticas de la presente investigación, para asegurar que al menos todas las personas que trabajan en el ámbito educativo tienen unos conocimientos mínimos que les eviten recurrir al tan conocido “ensayo-error”, pues ese ensayo puede estropear la vida de las personas a las que afecta.

C. Formación respecto a conflictos y violencia

Tanto en el caso de la formación inicial como permanente, tiende a valorarse mayoritariamente como “mala”, pero de nuevo llegamos a la conclusión de que este hecho se debe a que muchas de las personas que la valoran no han llegado a recibir este tipo de formación.

En el caso de la formación inicial, al igual que sucedía con la formación para la convivencia entre sexos y culturas, es el alumnado del Grado de Educación Social el que más contento está con la formación recibida, seguido en este caso, por el alumnado de la Licenciatura de Psicopedagogía.

Por su parte, los fallos que se achacan a este tipo de formación (tanto a la inicial como a la permanente) son similares a los achacados a la formación para la mejora de la convivencia entre sexos y entre culturas: se trata de una formación escasa en los planes de estudio (solo presente en el último año de titulación y a través de asignaturas optativas) y a la que se accede poco una vez finalizada la formación inicial, tiene un carácter demasiado teórico, en algunos casos es demasiado específica y en otros demasiado general y no

proporciona pautas para la intervención. Como vemos, nos encontramos ante los mismos fallos que en el resto de temáticas: una formación que está casi ausente en casi todas las titulaciones de educación, que tampoco se recibe fuera de la universidad y que, cuando se recibe, tampoco es la más apropiada. En muchos casos, cuando surge un problema grave de convivencia en un centro o un caso en el que la violencia es la mediadora, tendemos a culpabilizar al profesorado que ha estado presente y no ha sido capaz de detectar lo que estaba ocurriendo o que no ha sido capaz de intervenir. ¿Realmente, viendo cómo es la situación, podemos culpar únicamente a ese profesor a esa profesora? Si no les estamos preparando para algo que sabemos que es primordial, ¿podemos de veras decir que son los y las responsables del sufrimiento de sus escolares?

D. Mejora de la práctica docente, formación que mejor capacita para mejorar la convivencia o resolver conflictos, desarrollo de proyectos y actuación ante diferentes situaciones (aspectos dirigidos únicamente a profesorado en activo)

Más de la mitad del profesorado que ha recibido formación, reconoce que gracias a ella ha mejorado su práctica educativa, por lo que entendemos que esa formación, a pesar de las carencias que pueda tener, no ha sido inútil. Por tanto, es preciso facilitar e incentivar el acceso a la formación por parte del profesorado.

Al preguntar al profesorado cuáles habían sido aquellas actividades formativas que mejor le habían capacitado para mejorar la convivencia o resolver conflictos, la gran mayoría destacó las formaciones que habían incluido una buena parte de prácticas, dinámicas, resolución de casos prácticos, trabajos en equipo y espacios para la reflexión compartida. Es evidente que toda práctica debe venir respaldada por una teoría que la dote de sentido, pero lo que tampoco podemos obviar es que en las temáticas que venimos abordando en la presente investigación es preciso recibir una formación vivencial, que realmente haga que las personas entiendan el porqué y para qué de aquello que están aprendiendo. En este sentido, es preciso

invertir grandes esfuerzos, pues si bien vemos que una parte importante de la formación recibida por los participantes en la presente investigación tiene un carácter teórico-práctico, también vemos que otra parte importante lo tiene solo teórico y que una de las principales críticas que se realiza a la formación recibida es la falta de aplicación práctica. No abogamos aquí por proporcionar recetas mágicas, pues entendemos que cuando hablamos de personas (cada una diferente) no existen los remedios infalibles, pero sí que consideramos de gran utilidad el análisis conjunto de situaciones reales para proponer diferentes vías de solución posibles. De esta manera, es posible que surjan muchas más alternativas de las que cada cual hubiera planteado por su parte. Ahí es donde reside la importancia de la convivencia y de la cooperación.

Por otra parte, menos de la mitad del profesorado (31,7% y 42,6%) reconoce desarrollar proyectos en sus centros para mejorar la convivencia entre culturas y entre sexos respectivamente. El motivo principal por el que no se desarrollan proyectos de este tipo es la falta de formación en el caso de la convivencia intercultural y la falta de tiempo en el caso de la convivencia entre sexos. Está claro, que hay aspectos en los que no podemos incidir directamente (como es la falta de tiempo), pero sí hay otros sobre los que podríamos y deberíamos incidir, nos referimos a la formación. A la luz de los datos aportados por los análisis estadísticos, no podemos decir que haya una relación directa en todos los casos entre el recibir formación y el desarrollar proyectos, pero sí en algunos de ellos. Por tanto, si proporcionando formación podemos lograr que más profesores y profesoras trabajen en la mejora de la convivencia, bienvenida sea esa inversión de tiempo y esfuerzo. Es más, aunque la formación no tuviera ningún efecto en el mayor desarrollo de proyectos, al menos creemos que sí que lo tendría en el tratamiento diario de diferentes situaciones de aula.

Nos interesaba mucho conocer qué sucedía cuando surgía un problema que el profesorado no podía o no sabía cómo resolver por sus propios medios. Por ello, les preguntamos qué hacen en esos casos. En la mayoría de las situaciones, se pide ayuda a otros profesionales, en su mayoría del

Departamento de Orientación o del Equipo de sector (42,9%). Por supuesto que esa opción nos parece una de las más acertadas, antes que darse por vencido o seguir intentando (y perdiendo tiempo) algo que sabemos que no funciona. El problema, es que por lo que estamos comprobando en la presente investigación, los profesionales de los Departamentos de Orientación y de los Equipos de Sector tampoco están recibiendo una formación completa para poder desarrollar su labor adecuadamente, por lo que es posible que en muchos casos, esa ayuda no se produzca o al menos no se produzca de la manera deseada y deseable.

E. Formación para la cooperación

La gran mayoría (un 65,7%) de las personas encuestadas afirmó haber recibido muy poca o ninguna formación para la cooperación.

Del alumnado, quienes afirman haber recibido más formación para la cooperación son los estudiantes del Grado de Educación Infantil, del Grado de Educación Primaria y de la Licenciatura de Psicopedagogía.

Nuevamente, nos encontramos ante diferencias importantes en la preparación de los diferentes profesionales de la educación, aunque en este caso, no es el alumnado del Grado de Educación Social el más aventajado. Es imposible proporcionar la misma formación en las distintas titulaciones, pues hay multitud de aspectos que dependen del grupo de alumnos y alumnas, del ambiente aula, del profesorado... pero al menos sí que deberíamos intentar que todos los profesionales (y futuros profesionales) reciban unas pautas mínimas de aquello que consideramos imprescindible. En ocasiones nos quejamos de que el profesorado en sus aulas no fomenta la cooperación entre su alumnado o entre sus familias, pero ¿cómo habrían de hacerlo si nadie les ha formado en este sentido o les ha hablado de la importancia de esta temática?

F. Capacitación para mejorar la convivencia

Las personas encuestadas se sentían mayoritariamente preparadas *para trabajar en la mejora de la convivencia entre culturas y sexos*, aunque

también son próximas las cifras que nos muestran que hay personas que consideraban que no lo estaban o no lo estaban lo suficiente (47,1% en el caso de la convivencia entre culturas y 43,3% en el caso de la convivencia entre sexos). No obstante, aquí nos encontramos diferencias en las respuestas ofrecidas por el alumnado y por el profesorado, al encontrarse el último más capacitado.

En el caso de la convivencia entre culturas, el 77,4% del profesorado reconoció sentirse muy o bastante preparado, mientras que únicamente el 41,9% del alumnado afirmó estarlo.

Respecto a la convivencia entre sexos, el 80,4% del profesorado reconoce sentirse muy o bastante preparado, mientras que únicamente el 46,4% del alumnado afirma estarlo.

El alumnado que más preparado se sentía para trabajar a favor de la convivencia (tanto entre sexos como entre culturas) fue el del Grado de Educación Social. En cambio, quienes se consideraban menos capacitados y capacitadas para trabajar en la mejora de la convivencia fueron los alumnos y las alumnas del Grado de Pedagogía.

Respecto a los motivos por los que las personas encuestadas no se sentían capacitadas para mejorar la convivencia entre culturas destaca de nuevo la falta de formación. No obstante, los análisis estadísticos no nos permiten afirmar que en todos los casos haya una relación directa entre el recibir formación y el sentirse capacitado o capacitada. Suponemos que esto se debe en parte al tipo de formación recibida, pues no en todos los casos es igual de productiva, pero de lo que sí estamos convencidos es de que una buena formación puede incidir, además de en un mejor desarrollo docente, en una mayor confianza en uno mismo, algo clave para emprender muchas de las acciones a las que los docentes deben enfrentarse día a día.

Realizando un análisis de los comentarios incluidos en el cuestionario, podemos llegar a la *conclusión* de que quizá el hecho de que el profesorado se encuentre más capacitado que el alumnado habiendo recibido una formación

inicial similar, se deba o bien a la experiencia que se va adquiriendo a lo largo del ejercicio docente o bien a la formación permanente. Queremos mostrar nuestra preocupación ante esta situación, pues el acceso a la formación permanente no es obligatorio para ejercer, por lo que puede que muchas personas decidan no formarse en estas temáticas tan necesarias. Del mismo modo, no podemos permitir que sea el tiempo de ejercicio el que capacite a los profesionales, pues si esto es así, cuando una persona lleve muchos años de ejercicio, es posible que sepa cómo atender las diferentes situaciones que se le pueden presentar, pero qué ocurre con las situaciones que se presentan en los primeros momentos del ejercicio, acaso ¿tienen esos estudiantes menos derecho a ser atendidos adecuadamente? Si pensamos en otras profesiones, ¿no nos parecería una locura que un médico sin ninguna noción teórica ni práctica realizara una operación a pecho abierto?

5.3. Entrevistas

Antes de comenzar a analizar pormenorizadamente la información obtenida a través de las mismas, incluimos una tabla en la que se especifica alguna información de las personas entrevistadas que creemos de suma importancia.

Para facilitar la lectura y la comprensión de las respuestas obtenidas, se ha optado por asignar a cada persona entrevistada un código, que contiene en primer lugar un número que indica el orden (la asignación se ha realizado por riguroso orden de realización de la entrevista, realizándose dos numeraciones distintas para profesorado y alumnado). En segundo lugar se encuentran las letras “al” en el caso de las entrevistas realizadas al alumnado y “prof” u “ori” en el caso de las entrevistas realizadas al profesorado y a los orientadores y las orientadoras respectivamente. A continuación, en el caso de estudiantes aparece un número (correspondiente al curso en el que se está matriculado) y unas siglas en mayúsculas, relativas a la titulación que se cursa:

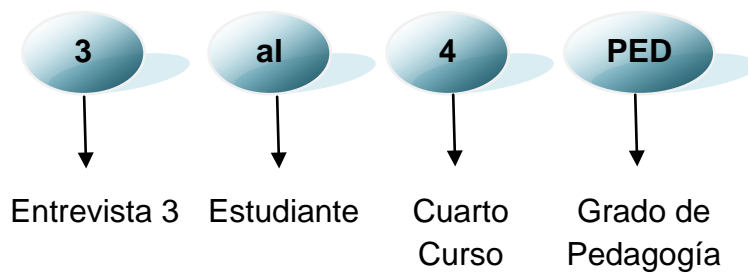
- EI: Grado de Educación Infantil
- EP: Grado de Educación Primaria

- ES: Grado de Educación Social
- PED: Grado de Pedagogía
- LPED: Licenciatura de Pedagogía
- LPSIC: Licenciatura de Psicopedagogía
- EF: Diplomatura de Magisterio de Educación Física (único caso)

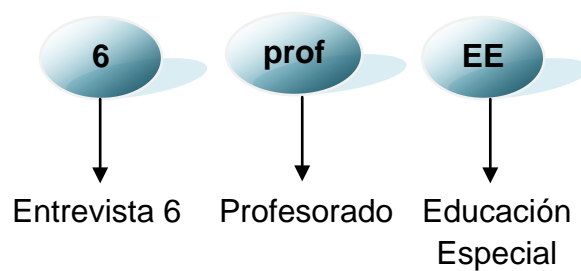
Y en el caso del profesorado, unas siglas en mayúsculas que indican la etapa en la que se trabaja:

- EI: Educación Infantil
- EP: Educación Primaria
- ES: Educación Secundaria
- EE: Educación Especial

Ej. Visual 1: 3a4PED



Ej. Visual 2: 6profEE



5.3.1. Entrevistas al alumnado

Código	Sexo	Titulación y curso que realiza	Otras titulaciones que posee	Centro de estudios	¿Trabaja en la enseñanza formal?
1aI4ES	M	4º de Educación Social	Monitor deportivo	UCM	No
2aI4ES	M	4º de Educación Social	No	UCM	No, trabaja en educación no formal en el ámbito de prevención de drogodependencias y sexualidad
3aI4PED	M	4º de Grado de Pedagogía	No	UCM	No
4aI4PED	M	4º de Grado de Pedagogía	No	UCM	No. Trabaja en una escuela de Master universitarios
5aI4ES	M	4º de Educación Social	A la vez estudia Psicología por la UNED	UCM	No, pero imparte clases particulares
6aI3EF	M	3º de Magisterio de Educación Física	Licenciada en Ciencias de la actividad física y del deporte	UCM	Sí, en educación ambiental. Trabaja con alumnos, profesores y agentes

					sociales. Tanto en centros de educación formal como no formal y con todas las etapas.
7aI4ES	M	4º de Educación Social	No	UCM	No
8aI5LPED	H	5º de Licenciatura de Pedagogía	No	UCM	No, pero trabaja de forma voluntaria con menores (etapa de Educación Primaria) en situación riesgo
9aI4EP	M	4º de Educación Primaria	No	URJC	No, Imparte clases particulares a alumnado de Educación Primaria y tiene experiencia en campamentos de Educación Infantil y Educación Primaria
10aI4ES	H	4º de Educación Social	No	UCM	No

11aI5LPSIC	H	5º de Psicopedag.	Magisterio de Educación Primaria	CES Don Bosco	No
12aI4EP	M	4º de Educación Primaria	No	UCM	No
13aI5LPSIC	H	5º de Psicopedag.	Magisterio de Educación Primaria	CES Don Bosco	No, pero sí tiene experiencia docente impartiendo extraescolares y trabajando en educación no formal
14aI4LPSIC	H	4º de Psicopedag.	Magisterio de Educación Primaria	CES Don Bosco	No, pero si tiene experiencia en clases particulares y campamentos
15aI4EI	M	4º de Educación Infantil	No	URJC	No

A. Visión acerca de la escuela inclusiva

Al preguntar al alumnado por las ventajas e inconvenientes de la escuela inclusiva, entendiéndola en su concepto amplio (como aquella que acoge a todo tipo de alumnado sin distinción de sexo, procedencia, capacidad...), en la mayoría de los casos se encuentran más ventajas que inconvenientes, al proporcionar nuevos aprendizajes y puntos de vista, mejores relaciones, el logro de los objetivos por parte de todos y todas, ser una fuente de ayuda mutua, mejorar la tolerancia o prevenir la violencia. De hecho, se considera que “No hay otra opción, si lo que queremos es educar a ciudadanos

y ciudadanas, la escuela tiene que estar totalmente normalizada y dar cabida a todas las personas que forman la sociedad” (8a15LPED) y que “eso es lo que debería ser la escuela, no deberíamos hablar de inclusiva, sino de escuela” (2a14ES). En cualquier caso, muchas de las opiniones apuntan a que a pesar de ser algo fundamental, es necesario invertir en recursos humanos, en mayor implicación de las familias y, sobre todo, impartir la formación oportuna y necesaria al profesorado, pues en muchos casos no sabe cómo actuar. Así, podemos encontrarnos respuestas como la proporcionada por 1a14ES:

Me parece bien pero creo que deberían formar más a los profesores, porque muchas veces el problema viene por ahí... es más fácil... no rechazo, pero con la comunicación no verbal muchas veces el profesor margina o excluye a determinados alumnos y los niños son esponjas, quieras o no, lo cogen y lo imitan.

Y por otros estudiantes:

Si se hace mal, segregando e ignorando al diferente, puede ser un arma de doble filo... si la diversidad se ve como diferencia y no en positivo, puede crear prejuicios, por ejemplo, los que salen al aula compensatoria... les señala todo el mundo y se van juntos y nadie se va con ellos [...]. Los profesionales que están al cargo no tienen la conciencia de escuela inclusiva. Entonces, aunque lo organizan, lo organizan de una manera errónea, las intenciones serán buenas pero yo creo que está mal [...] Las personas que tienen un poco de dificultades están por debajo, ya desde el trato con los profesores (2a14ES).

Nos implica romper modelos, esquemas... no es que sea un inconvenientes, es una dificultad porque da miedo [...]. Los conflictos que pueden surgir. Estamos en la tesitura de saber resolver o no esos conflictos” “el conflicto es cambio, es oportunidad [...] “el problema es si tenemos la capacidad o no de resolverlo (6a13EF).

No obstante, aunque no fue lo frecuente en las entrevistas, también nos encontramos opiniones en contra de la escuela inclusiva o en las que solo se ve la parte negativa de la convivencia:

En el tema de la educación, el que haya alumnos extranjeros lo veo un inconveniente porque al resto de los alumnos les puede atrasar o el propio alumno se puede ver discriminado porque va a tener que recibir una especial atención. En otros ámbitos, como una empresa, sí que creo que es positivo que haya diversidad de opiniones (3a14GPED).

De que se junten niños de diferente nacionalidad y cultura, desde mi punto de vista, creo que no es importante, pero yo sé que hay padres que pueden considerar que el hecho de que estén con niños de otros sitios les hace... si ya tienen una ideología un poco racista y ven que se llevan mal con niños de otros sitios, pueden decir: ves, es que estos niños son así y así [...] si la experiencia que tienen es negativa, va a hacer que esos prejuicios se incrementen. (12a14EP)

También nos encontramos con personas que mencionaban que suponía mucho más trabajo para el profesorado, lo cual no se veía como un inconveniente, pero sí como una dificultad.

B. Formación inicial recibida

Aunque analizando los planes de estudio puede tenerse una idea bastante aproximada de la formación recibida por los y las estudiantes, nos interesaba conocer cuál es la experiencia del alumnado respecto a determinadas temáticas, pues es posible que aunque algunas de ellas no estén aparentemente presentes en los planes de estudio, sí que se aborden debido a la experiencia del profesorado en esas temáticas o debido al interés del alumnado o, que, a pesar de tener que estar presentes, realmente no se aborden.

De los quince participantes en las entrevistas, diez afirmaron no haber recibido de la formación inicial herramientas que les permitan *gestionar y dinamizar grupos de alumnos y alumnas*. Véanse algunos comentarios al respecto:

No nos han dado las herramientas o las nociones básicas para decir tú tienes un colectivo con estos problemas, empieza por aquí y tira por aquí...no nos lo han dado, cuando vas a las prácticas... [...] no nos han dado unas nociones básicas a seguir como educadores, la teoría está muy bien, que si el lenguaje, que si la empatía, que si tal, que si cual, lo típico, pero eso ya lo sabemos todos porque para hacer esta carrera ya tienes esa base [...]. Si hemos llegado a cuarto es porque es vocacional y al fin y al cabo te sacarás las castañas del fuego como puedas pero muy pocos profesores nos han dado las técnicas adecuadas [...] sé que ahora sé mucho pero a lo mejor no tanto para el día de mañana enfrentarme... a un proyecto [...] nos faltan las técnicas y la metodología (1a14ES).

Yo creo que no porque la dinamización de grupos se aborda sobre todo en asignaturas que para nosotros y nosotras son optativas. Entonces, suponiendo que eliges una de estas asignaturas en cierta manera lo puedes trabajar pero también de forma bastante teórica. (8a15LPED).

Además, para las personas que afirman haber recibido formación en este sentido (cinco personas de quince) el problema parece ser que esa formación ha sido escasa (se ha limitado al último curso) y su carácter sumamente teórico, lo que se considera un problema al no saber poner en práctica esa teoría. 6a13EF comenta al respecto:

Hay un marco teórico un poco general, que en parte sí, pero creo que no bajamos a la tierra. Por ejemplo, yo echo de menos el poder valorar, comentar, debatir experiencias que la gente que ha puesto en marcha cosas en ese sentido, que han funcionado o no, vinieran a contárnoslo o nos fuera transmitido [...] un poco de práctica real, no tanta teoría, que la teoría es muy importante, pero que si no va acompañada de una parte teórico-práctica no se divisa claridad.

Otras afirmaciones en el mismo sentido son las siguientes:

- “Se menciona todo por encima y todo teórico, sin pautas” (3a14GPED).
- “Nos hablan mucho de lo que es el líder, de las organizaciones, pero es como todo, se queda en la teoría y nunca pones en práctica esos conocimientos, entonces no creo que sepa dinamizar o llevar un grupo” (4a14GPED).

En el caso de las personas que han realizado Magisterio y después han optado por el segundo ciclo sí se observa alguna diferencia en cuanto a la formación en este sentido, aunque la formación tampoco abarca todos los aspectos deseados ni se considera del todo útil:

En magisterio no, y en psicopedagogía sí, pero solo en el último año en una única asignatura de modificación de conducta y muy poquito, quizás más para conductas disruptivas, problemas culturales y tal, pero de los sexos... hombre y mujer muy poquito, muy por encima y dentro de una asignatura cuatrimestral, o sea muy poquito (11a15LPSIC).

No, en magisterio me han enseñado cómo realizar unidades didácticas, cómo tengo que tratar información, cómo tengo que hacer... Pero no me han enseñado cómo tengo que llevar un aula. Me han enseñado los problemas a los que me puedo enfrentar pero no me han enseñado cómo enfrentarme a ellos. Entonces, prácticamente de todos los años de magisterio, para mí, lo más productivo han sido las prácticas porque es donde realmente he visto que he aprendido. Además, vine con cierta decepción de las prácticas tanto de 2º como de 3º porque ví que no era realmente útil lo que estaba aprendiendo en la carrera. Me di cuenta de que podía haber hecho lo mismo en las prácticas teniendo magisterio que sin tenerlo [...] Igualmente te digo que en psicopedagogía hay un montón de asignaturas que no sirven para nada y cuando te digo un montón, te digo el 98%. (13a15LPSIC)

Al preguntar por la presencia de la *Educación Intercultural en la formación inicial*, a excepción de tres personas, el resto afirman que está presente en su titulación, aunque en algunos casos únicamente lo ha estado en el segundo ciclo. No obstante, el alumnado tiene la sensación de que a veces la temática surge por propio azar o interés del grupo:

Ha podido salir en algunos temas pero porque a lo mejor si te interesa o te gusta, lo puedes sacar tú, pero que se centre el profesor en tratar esos temas, no [...] a veces surge por el interés de los alumnos que hacen que salga el tema, pero en el temario como tal... (4a14GPED)

En cualquier caso, aunque en general se reconoce que la Interculturalidad sí está presente en la formación de los futuros profesionales de la educación, no siempre la formación recibida en ese sentido es lo completa que se considera que debería ser (en muchos casos se imparte en asignaturas de último curso de carácter cuatrimestral y en otros en asignaturas optativas) ni se está conforme con la forma de impartirla por su excesivo carácter teórico o por su enfoque. De esta manera, 7a14ES comenta que ha cursado una asignatura de interculturalidad “pero ha sido teórica” y otra asignatura optativa de resolución de conflictos pero “es todo mucha teoría y como que se queda ahí, le falta algo de aplicación práctica”. Las palabras de 2a14ES tampoco ponen en muy buen lugar la formación recibida:

En intercultural, sinceramente no he aprendido nada. En la otra asignatura de interculturalidad (“Medios audiovisuales y educación intercultural”) cuando tienes una asignatura así es muy fácil centrarte en los medios audiovisuales, que son más dinámicos a lo mejor de explicar, que en la interculturalidad y luego, como interculturalidad es todo, pues explicamos un barrio de Madrid que no sé qué pero al final no estás dando nada de convivencia intercultural y de personas de diferentes sitios, estás dando cosas al final muy difusas.

Respecto al tratamiento del *respeto entre sexos en la formación inicial*, únicamente cuatro estudiantes afirman haber recibido formación en este sentido, siendo tres del Grado de Educación Social y habiendo tratado esta temática en una única asignatura (“Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas”) en el último año de carrera. La otra persona que afirma haber recibido formación en este sentido cursa la Licenciatura de Pedagogía y afirma lo siguiente:

Sí, pero gracias a la labor de un profesor, que al estar especializado en ese aspecto lo ha tratado en todas las asignaturas que nos ha impartido... Nos ha pasado en varias asignaturas, que el título decía una cosa, pero si la profesora o el profesor está especializado en algo muy concreto, al final acaba impregnando todo (8a15LPED).

También nos encontramos con casos como el siguiente, en el que, independientemente de la inclusión de la temática en el programa de clase, se considera que el tratamiento de género no ha sido el apropiado: “En ocasiones no me ha gustado un pelo el tratamiento de género por parte de los profesores” al no “haberse cuidado el lenguaje, haberse mostrado modelos femeninos” (6a13EF).

En relación al tratamiento del *Conocimiento de uno mismo en la formación inicial*, cinco personas de las quince que fueron entrevistadas afirman que se ha abordado en su formación y otras dos afirman que no se trató en magisterio, pero que sí se ha tratado en sus estudios de segundo ciclo, el resto no trató ese aspecto en su formación. La proporción aumenta al preguntar por el *análisis de las situaciones reales* en la formación inicial, pues doce de las personas entrevistadas reconocen haber analizado diferentes situaciones, aunque en la mayoría de los casos, las situaciones no estaban

referidas a las temáticas abordadas en el presente estudio (convivencia entre sexos o culturas y abordaje de conflictos), sino más al rendimiento académico por razones de capacidad.

Analizando en su conjunto la formación inicial recibida, las personas entrevistadas creen que habría que realizar una serie de cambios en la misma. La gran mayoría de ellos van referidos a lo siguiente:

- Controlar que verdaderamente se dé la materia de la asignatura, pues en ocasiones hay materias diferentes en las que se imparte lo mismo, quedando sin tratar el contenido de alguna de ellas.
- Falta tratar las temáticas de la presente investigación, hay demasiado tratamiento de algunos aspectos, en detrimento de otros. En este sentido una alumna y un alumno de diferentes titulaciones comentan lo siguiente:

Nos sobran muchas cosas y nos faltan todas las demás. Es cierto que no es infantil, es primaria, y tienes que tener conocimientos pero aquí hemos dado conocimientos que en realidad no los necesitas para nada [...] hemos dado naturales y experimentales muchísimo, hemos dado todos los elementos de la tabla periódica, hemos dado química muy... que los compañeros que no han estudiado química en bachillerato no lo sabían. No sé para qué sirve hacer ecuaciones de segundo grado muy difíciles si luego no sabes tratar con un niño o no sabes solucionar un problema que si no lo solucionas, el niño no va a poder desarrollar de ninguna manera su conocimiento y a eso yo creo que no se le ha dado mucha importancia, creo que faltan muchos conocimientos... (9a14EP).

No, de hecho yo diría que en la primera carrera aprendí pocas cosas. Cuando más he aprendido es en las prácticas y en el Erasmus, pero hay muchas cosas de la universidad que yo ya sabía, sabía cosas de las que yo me examinaba que me las había preparado para selectividad. Entonces quizá los contenidos que te dan deberían tener menos peso que todo este tipo de formación en dinámicas o... hay parte conceptual que ya conoces, porque yo creo que todo primero de primaria era... más fácil de lo que yo me había estudiado para selectividad. Hubo algún examen que me lo preparé por mis apuntes de selectividad porque eran mucho más completos, mucho mejor... menos didáctica, [...], teoría de la educación, sociología... las demás asignaturas las recuerdo muy básicas (14a14LPSIC).

- Falta incluir más estrategias de intervención.
- Enfocar más a la práctica y abordar más soluciones reales.

C. Formación en otros ámbitos

Una de nuestras principales preocupaciones era conocer si la formación recibida al margen de la formación inicial podía suplir las carencias de la formación inicial. Precisamente por ese motivo, se le preguntó al alumnado si habían tenido ocasión de aumentar su conocimiento sobre las temáticas ya tratadas o conocer aquellas que no se habían tratado dentro del aula a través cursos, congresos, seminarios... En este caso, la mayoría de las personas entrevistadas reconoce no haber recibido más formación que la inicial, debido principalmente a motivos económicos y a la falta de tiempo (normalmente, prefieren centrar su tiempo en superar sus estudios universitarios) y, en algún caso, a no tener una oferta directa de formación. Únicamente tres personas afirman haber asistido a cursos, seminarios... al margen de las clases, pero en esos casos no se han formado en todas las temáticas abordadas en esta investigación:

- La alumna 2a14ES afirma haberse formado en género pero no en interculturalidad “porque no tenía motivación”, además reconoce que en su titulación tampoco recibió formación en ese sentido, pues prefirió cursar otras optativas.
- El alumno 8a15LPED, en cambio, reconoció haberse formado en interculturalidad y convivencia y gestión de conflictos, pero no en género.
- El alumno 13a15LPSI afirma haberse formado tanto en interculturalidad, como en género y en conflictos y violencia.

D. Tratamiento educativo de conflictos

Al preguntar por las técnicas para el tratamiento educativo de conflictos que se conocen, únicamente un alumno (8a15LPED) cita el teatro foro de Augusto Boal, el teatro del oprimido, el teatro imagen, la comunicación no

violenta de Rosenberg y las asambleas de Freinet, y otro (11a15LPSIC) nombra la economía de fichas, el principio Premark y la modificación de conducta. El resto, manifiestan no conocer ninguna y afirman que, ante un conflicto, intervendrían según les dictara su experiencia o según les pareciera la situación, primando siempre el diálogo antes que cualquier otro tipo de intervención. Resulta interesante el comentario que realiza una alumna al respecto:

En eso también muchos compañeros estamos de acuerdo, es que no sabes qué hacer cuando se pegan o cuando discuten... qué haces... gritos... no... y en ese momento sí que te das cuenta: he aprendido mucha química, muchas matemáticas, pero ¿qué? (9a14EP).

E. Intervención ante diferentes situaciones

Dado que gran parte del alumnado de las titulaciones de educación insiste en que la formación recibida inicialmente adolece de ser demasiado teórica y de no prepararles para intervenir ante las diferentes situaciones que se les pueden presentar en su lugar de trabajo, decidimos plantear diferentes situaciones para conocer si el alumnado sabría intervenir.

A modo general, podemos afirmar que al informarles de que se les iban a presentar diferentes situaciones²² para plantear cómo intervendrían, la mayor parte del alumnado dio por hecho que no iba a saber plantear ninguna solución. No obstante, al pedirles su colaboración, todas las personas buscaron diferentes soluciones.

Ante la *situación 1 (discriminación por razón de cultura)*, las respuestas del alumnado se distribuyen entre analizar con su clase las similitudes y cosas positivas de las otras culturas, dialogar para no dar por supuesto determinados aspectos, proponer alternativas para que jueguen todos (turnos, búsqueda de otro jugador, sorteos para ver quién juega), mostrar juegos del país del alumno

²² Las situaciones pueden consultarse en el guión de entrevistas que se encuentra en los anexos.

inmigrante, crear un rincón dentro de la clase en el que todos puedan jugar sin excluir a nadie, organizar una semana cultural, abordar el problema en el momento a través de una asamblea o diálogo de aula, trabajar la empatía, proporcionar más protagonismo a aquella persona discriminada o crear un protocolo para actuación ante este tipo de situaciones.

En el caso de la *situación 2 (discriminación por razón de sexo)*, el alumnado proporciona las siguientes soluciones: procurar que quieran o no quieran hagan grupos mixtos, hablar de los miembros femeninos de la familia y de las cosas buenas que tienen y que los diferencian de los masculinos, mostrar los logros de la mujer y los prejuicios existentes en la sociedad, realizar actividades con cambio de roles, analizar diferentes situaciones a través del *role-playing*, poner en común las creencias para desmentir las erróneas, realizar dinámicas como la del barómetro (mostrar grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones), programar actividades que las chicas sepan realizar y los chicos no para luego debatir y hablar con los implicados de forma individualizada y después abordar el tema en clase sin explicar quiénes son.

Respecto a la *situación 3 (acoso a una alumna inmigrante)*, mayoritariamente el alumnado opina que hay que hablar con cada persona implicada por separado para obtener información y realizar después alguna dinámica con todo el grupo. No obstante, parte del alumnado piensa que se debe informar a los padres y las madres desde el principio, otra parte consideran que no es necesario y una alumna plantea que citaría a los padres y las madres con otra excusa para “tantear” el terreno.

Además, dos estudiantes plantean también la importancia de hablar con otros profesionales para ver si han observado algo, un alumno propone mostrar ejemplos en los que el alumnado se posicione con minorías excluidas para luego hacer ver que esas situaciones también ocurren en su entorno más cercano y una alumna plantea poner la situación en conocimiento del director.

Para concluir este apartado, destacar también el comentario que realizó el entrevistado 14a4LPSIC al preguntarle si se interviene y si el profesorado está preparado para intervenir ante este tipo de situaciones:

No porque primero es difícil percibir el inicio, no imposible, pero sí difícil, y tampoco hay herramientas y la gente tampoco tiene la cultura de prevenir estas cosas. Son cosas que se toleran, se toleran incluso en la universidad que no se deberían tolerar y también porque no estás educado, por ejemplo, tener eso, un protocolo, que digas, es que esto no se puede hacer aquí [...] yo creo que se hace mucho la vista gorda porque no se sabe, porque bueno, son cosas de niños, pero vamos, eso en la misma universidad.

En la misma línea de pensamiento encontramos a la alumna 7a14ES:

Yo he visto que había problemas de violencia, de género... y no se hacía nada, los profesores daban su clase y ya [...] los profesores miraban para otro lado o te decían fuera de clase [...] hay profesores que son más mayores y cuando ellos la clase era más homogénea, no era tan diversa como es ahora.

Como puede verse, ambos estudiantes creen que en determinadas ocasiones no hay intervención y que se pasa por alto lo ocurrido precisamente porque no se sabe qué hacer. Quizá el profesorado más mayor no tuvo la oportunidad de formarse en determinados aspectos al vivir un contexto social muy diferente al de hoy en día, pero ¿se considera el futuro profesorado preparado para intervenir ante situaciones que pueden darse en su día? Las palabras de 2a14ES son muy clarificadoras al respecto y eso que estamos hablando de una alumna de una titulación (Educación Social) en la que quizá estas temáticas se abordan más que en cualquiera de las demás de Educación:

Acabas la carrera y estás preparado para muchas cosas pero no para muchas otras, por ejemplo, para situaciones graves no estás preparado, para situaciones con legislación de por medio, a no ser que te hayas formado tú solo no estás preparado, y luego, nuestro trabajo tiene mucho de intervención psicológica, que también falta un poquito". "Me has puesto los casos y yo claro... me pongo en la situación pero... mucha formación, mucha teoría, pero a lo mejor no sabría qué hacer. Entonces claro, 4 años aquí y no saber qué hacer con dos niños que se pelean... es muy fuerte.

Al preguntar a 7a14ES si cree que se está invirtiendo en formar al profesorado en este sentido actualmente contesta que "yo creo que no o que mucho menos de lo que debería".

Analizando detenidamente las soluciones aportadas en las diferentes situaciones, así como las respuestas del alumnado a las diferentes preguntas, vemos que en muchos casos el tener más o menos formación en las temáticas abordadas en la presente investigación está relacionada con los estudios realizados, tanto con la carrera elegida, como con las asignaturas optativas seleccionadas. En nuestra opinión, esto no debería ser así, pues los problemas en el aula no surgen en función de la titulación del profesional que está al cargo o en función de su interés ante una determinada temática, sino que pueden surgir en diferentes contextos y con diferentes profesionales. De ahí la necesidad de formar a todos y todas de forma obligatoria. Hacemos nuestras las palabras de 8a15LPED y 9a14EP, respectivamente:

Son temas fundamentales y en cierta manera yo si veo carencia en la formación. Es cierto que nuestra formación lo trata de alguna u otra forma y que si te interesa el tema, el profesorado te da las herramientas para profundizar, hay profesorado experto en estas temáticas que van a estar encantados y encantadas de darte información, pero al final es como todo en la vida, tiene que salir del propio interés. Lo que pasa es que son temas tan fundamentales que la oferta formativa debería focalizar un poco más. Son cosas que hay que trabajarlas sí o sí para conseguir el título.

Deberían formarnos más, deberían darnos más formación de todo esto, especialmente de resolución de conflictos porque no tenemos ni idea, por lo menos yo y por lo menos esto me sirve para darme cuenta de que debo formarme, sino es aquí, pues en otro sitio porque... bueno, también ciertas cosas que hemos dado lo veo abstracto porque como se basaba en general, pues en general luego las cosas... pero claro, estos casos sí que te los puedes encontrar y si te dicen cómo actuar ante ellos bien y sino, pues lo que te salga, unas veces te saldrá bien y otras no... [...] hemos dado dos asignaturas de educación musical, que he aprendido a solfear, que ya sabía de primaria, y bueno, pues quien vaya a hacer especialidad en música pues muy bien, pero los demás podíamos haber dado otras asignaturas más útiles, pues esto es muy necesario y no... y cuando estás aquí no te das cuenta porque no lo conoces pero claro, cuando estás allí, ves que no sabes nada, igual tienes conocimientos, pero ¿para qué te sirven?

F. Conclusiones de las entrevistas al alumnado

El alumnado entrevistado valora positivamente la *escuela inclusiva* y considera que toda la escuela debería ser así. En cualquier caso, se apunta a que para que se desarrolle de la mejor manera posible es preciso aumentar los recursos humanos, implicar más a las familias (pues en ocasiones se manifiestan en contra de la convivencia de estudiantes diversos) y formar al profesorado. También encontramos que hay alumnos y alumnas que, aisladamente, piensan que la escuela inclusiva puede disminuir el ritmo de aprendizaje de los más aventajados.

Por otra parte, podemos afirmar que escasean los y las estudiantes con formación en la *gestión y dinamización de grupos, en la interculturalidad y en la convivencia entre sexos*. Esto se debe a que en la mayoría de los casos esa formación se imparte en asignaturas de carácter optativo o vinculadas a una titulación concreta. Además, en el caso de haber recibido formación, se considera que la recibida ha sido breve y de carácter excesivamente teórico. El problema aumenta al comprobar que no abundan los y las estudiantes que han recibido formación relacionada fuera del ámbito universitario (3/15 y no en todas las temáticas).

En general podemos afirmar que el alumnado no conoce *técnicas para el tratamiento educativo de los conflictos* y que, por tanto, al plantearles diferentes *situaciones* tienden a intervenir “por sentido común”. No es de extrañar, por tanto, que consideren que no se está invirtiendo en una *formación del profesorado* completa y de calidad. Además, en este sentido, encuentran diferencias en las distintas titulaciones, con lo que no están nada de acuerdo, pues hay temáticas que deberían estar presentes en todas las titulaciones de educación.

Dado que estar formado e informado es tan importante para intervenir, sería preciso invertir en este aspecto, revisando que aspectos tan necesarios para la formación de un profesional de la educación no queden sin cubrir o

dependan de la elección o no de determinadas asignaturas o de determinadas titulaciones.

5.3.2. Entrevistas al profesorado

Código	Sexo	Titulaciones académicas	Tipo de centro en el que trabaja	Etapas en la que trabaja	Años de experiencia docente
1profEP	H	Magisterio de Educación Física y Licenciatura de Pedagogía	Público. CRA	Primaria	10 años
2oriES	M	Licenciada en Psicología	Privado	Secundaria	14 años
3profEP	H	Magisterio de Educación Musical, Licenciatura de Psicopedagogía, Máster de Dirección de Centros	Concertado	Primaria. También puntualmente en Educación Infantil	11 años
4profEP	M	Magisterio de Educación Musical, Máster de Dirección de Centros. Actualmente cursando estudios de 4º de Psicopedagogía	Concertado	Primaria	10 años
5profEP	M	Magisterio de Educación Física, Diplomada de Educación General Básica. Actualmente cursando	Concertado	Primaria	26 años

		estudios de 5º de Psicopedagogía			
6profEE	M	Licenciada en Pedagogía. Máster universitario en Atención Temprana. Doctora en educación	Concertado. Educación Especial	Primaria	17 años
7profEI	M	Maestra de Educación Infantil y Maestra de Lengua Extranjera (Inglés). Actualmente cursando estudios de 4º de Psicopedagogía	Público de gestión indirecta	Infantil	4 años
8oriES	M	Diplomada en Educación General Básica por Educación Física. Licenciada en Pedagogía. Doctorado en Educación	Público	Secundaria	Más de 20 años (experiencia en todas las etapas, como docente y como orientadora)
9profEI	M	Maestra de Educación Infantil	Concertado	Infantil	1 año
10profEE	M	Telecomunicaciones, Teología y Magisterio de Educación Especial. Actualmente cursando estudios de 5º de Psicopedagogía	Público. Educación Especial	Todas (Educación Especial)	Más de 10

11oriES	H	Maestro de Primaria, Licenciado en Psicología, Doctor en Sociología	Concertado	Secundaria de forma oficial, aunque también atiende a los alumnos de Primaria e Infantil	Maestro de Educación Primaria: 3 años Orientador: 17 Profesor universitario: 18
12profEI	M	Maestra de Educación Infantil	Público	Infantil	5 años
13oriES	H	Maestro de Educación Primaria, Licenciado en Psicología, Doctor en Educación	Publico	Secundaria	40 años (de ellos, en orientación, 22)
14prof EIEP	H	Maestro de Educación Primaria	Público. CRA	Primaria. También Infantil	8
15prof EP	H	Magisterio de Educación Especial. Cursando 5º de Psicopedagogía	Privado	Primaria	3

A. Visión acerca de la Escuela Inclusiva

Cuando preguntamos al profesorado por las ventajas e inconvenientes de la escuela inclusiva, se manifiesta a favor de la misma, viendo en ella todas las ventajas (enriquecimiento, complementariedad, apertura de miras, educación en valores, trabajo con lo que la persona se va a encontrar en la calle, valorar lo diferente...) y no entendiendo una educación sin diversidad.

En general, podemos afirmar que el profesorado no encuentra inconvenientes, sino en todo caso dificultades, como por ejemplo:

- Supone más tiempo de dedicación.
- La falta de recursos para atender esa diversidad como se merece: en el caso de “los niños que son de compensatoria con desconocimiento del idioma, por ejemplo, pues se necesitan recursos y muchas veces son insuficientes”.
- La poca flexibilidad de algunos centros educativos o la poca oportunidad de participación de las familias en aportar esa diversidad dentro de las actividades del centro. Muchas políticas de centro no benefician la participación real de las familias.
- La poca formación de los profesores.
- La poca información de los padres y madres: “Los padres parten de ideas erróneas, de mitos, ellos creen que por tener a niños de otras nacionalidades, otro nivel cultural, o niños sentados en una silla de ruedas el nivel que van a adquirir sus hijos, pues va a ser menor” (5profEP).
- A veces nos encontramos con profesores o padres, que pretenden que la escuela sea para niños y niñas “modelo”.

No obstante, sí que hay profesores y profesoras que a pesar de encontrar ventajas, también encuentran más inconvenientes que dificultades. Tal es el caso de 7profEI, quien al hablar de los inconvenientes de la Escuela Inclusiva, indica que en la coeducación no los hay, pero que la interculturalidad “puede producir muchos conflictos en el centro, si no hay un buen orientador o el tutor no está preparado para actuar ante esos problemas no sé hasta qué punto podemos llegar”. O de 9profEI, quien encuentra otros inconvenientes diferentes: Atender a los distintos ritmos de aprendizaje y “que el alumnado se pierda por un ritmo demasiado rápido o demasiado lento, esto es, que no haya una homogeneidad en la clase, pudiendo afectar la motivación, una actitud positiva”.

Respecto a la justificación de la separación por motivos de rendimiento encontramos dos orientadores cuya línea de pensamiento se distancia bastante de la anterior opinión:

En algunos casos, en cuanto a rendimiento escolar, es posible que en algún momento de la historia tuviera algún tipo de beneficio, sobre todo para los que iban mejor. Al igual pasa en alguna investigación sobre los contextos segregados de chicos y chicas, algo que siempre es conflictivo, pero incluso admitiendo que los chicos puntuaran más en matemáticas cuando están en contextos segregados o las niñas en lo verbal, aunque fuera así, que ya es discutible, a mi me parece que no justifica en ningún caso la segregación porque por encima de eso debe haber unas prioridades que son las de la integración, que son las de la buena convivencia y el asunto de los valores más básicos de la ciudadanía que son convivir con la diversidad. Yo creo que no es justificación eso que se dice de que si se los separa rinden más, sí, ¿y qué?, es que no es el objetivo prioritario y único de la educación el rendimiento. (11oriES).

Creo que cuando se piensa que se va a mejorar el rendimiento por tener grupos homogéneos, pues resulta que al cabo de un tiempo, los grupos homogéneos muy buenos a lo mejor eran homogéneos en rendimiento y en resultados, pero de pronto se genera un grupo de diversidad porque el alumnado es diverso por distintos factores...se ha partido de que a todos se les puede dar el mismo proceso de enseñanza y no es así (13oriES).

B. *Formación inicial recibida*

Dado que es frecuente oír que es normal que el profesorado con más experiencia no está preparado para abordar conflictos debido a que en el momento que estudiaron no existían los problemas de hoy en día, y por tanto, su formación no los tuvo en cuenta, nos interesaba conocer hasta qué punto es cierto que la formación recibida no se centró en esos aspectos. No obstante, contamos con la dificultad añadida de que muchos de los profesionales entrevistados terminaron su formación inicial hace más de diez e incluso de veinte años, lo que supone serias lagunas en sus recuerdos.

De los quince participantes en las entrevistas, únicamente cinco afirmaron haber recibido de la formación inicial herramientas que les permitan *gestionar y dinamizar grupos de alumnos*. Además, en algunos casos se habla de que se recibió esa formación en los estudios de segundo ciclo (no obligatorios para ejercer como profesional de la educación), en otros de que fue en asignaturas optativas y en otros de que, como explica 10profEE, en realidad se recibieron por voluntad del propio profesor, no porque el plan de

estudios así lo recogiera: “Sí, pero con pinceladas, dependía un poco de la buena fe del profesor, porque realmente en los temarios no hemos tenido una formación como tal, sino dependiendo de la experiencia del profesor que nos ha dado determinadas asignaturas”.

También están aquellos que afirman que el carácter de lo enseñado en relación a la dinamización es demasiado teórico, lo que no facilita ni el recuerdo ni la puesta en práctica:

Sí que vimos cosas pero tarda tanto tiempo en llevarse a la práctica, a veces es todo tan teórico, que yo reconozco... a veces hay dos alumnos de diez que se siguen acordando pero yo cuando llegué a la práctica... recibí algo de formación pero poca práctica.(15prof EP).

Al igual que nos pasaba en el análisis de las respuestas dadas por el alumnado a algunas preguntas, en el caso del profesorado nuevamente nos encontramos con que existe una gran diferencia en la antigua formación de primer y de segundo ciclo, abarcando esta última muchos aspectos que en la primera no se trataron a pesar de que debía haberse hecho:

Yo entiendo que la formación de magisterio tiene muchas carencias, y a lo mejor ésta es una de ellas. En pedagogía se me dieron más recursos, y en los estudios que estoy haciendo, también estoy teniendo bastantes más recursos que en un nivel inicial, claro, yo es que soy muy crítico con la formación inicial de magisterio, porque yo entiendo que la calidad de la educación parte de la realidad del equipo docente, entonces ahí por la calidad de la educación hay que invertir recursos en la formación del profesorado. (1profEP).

Infantil es bastante escasa y a mí psicopedagogía me está ayudando a cubrir bastantes carencias de infantil y luego psicopedagogía, quizá dar más prioridad a lo que son ámbitos de intervención indirecta que a otras asignaturas que son de mero contenido cultural o de relleno, por así decirlo (9profEI).

Respecto a la *Educación Intercultural*, a excepción de dos personas, que afirman haber recibido formación en este sentido en su preparación inicial, el resto de personas entrevistadas comentan no haber tenido ese tipo de formación en ese momento de su carrera. Posiblemente esto es así porque un alto porcentaje de las personas participantes en las entrevistas se formaron en

una época en la que no había prácticamente inmigración, aunque es preciso destacar que en el grupo de las personas entrevistadas también se encuentra gente que ha realizado su formación inicial recientemente. Algunos comentarios que nos parece interesante destacar son los siguientes:

La formación se centraba más en darte la teoría de las asignaturas que tenías para formarte como maestro y más conceptos muy teóricos y lo práctico lo exclusivo tuyo de tu especialidad [...] Te enseñaban matemáticas pero no cómo enseñar matemáticas a los alumnos [...] Creo que esa formación que mencionas sí que se escapa un poco (4profEP).

Formación inicial en la que se trabajara todo esto, yo creo que no existían materias concretas... siempre se trabajaban en formas que engancharan a todo el mundo. En realidad se estaba trabajando la inclusión sin nombrarla (13oriES).

Al preguntar al profesorado si su preparación inicial incluía algún tipo de formación para el *respeto y la convivencia entre sexos*, los resultados tampoco son muy halagüeños: únicamente cuatro entrevistados afirman haber recibido algo de formación en ese sentido. Podríamos pensar que la convivencia entre sexos ha mejorado mucho hoy en día en el ámbito educativo y que quizá por eso no se está incidiendo en ella en la formación, pero en palabras de 10profEE:

Actualmente en la escuela, queramos o no queramos, sigue existiendo el problema del género porque es algo de lo que adolece la escuela. A mí me llama mucho la atención que esta profesión está tomada por mujeres y aún así ensalzamos más los valores masculinos que los nuestros propios, cuando debería ser al contrario, quiero decir, o equilibrar o tendríamos que tirar a nuestro campo.

Como se refleja en el anterior comentario, en muchas ocasiones es el propio profesorado el causante de las situaciones discriminatorias, por lo que se hace todavía más imprescindible su formación y sensibilización en este sentido.

Preguntando al profesorado sobre la *preparación que recibieron en la formación inicial para prevenir la violencia y gestionar conflictos*, descubrimos que ha estado ausente en prácticamente la totalidad del profesorado (únicamente dos personas mencionan haber recibido algunas pautas muy

básicas). La gran mayoría del profesorado entrevistado afirma haber suplido esa carencia buscando información cuando ha surgido algún tipo de problema en su aula o centro. Veamos un ejemplo en el que se explica cómo la formación que más la ha ayudado en este sentido ha sido la educación informal:

Cuando ya estás ejerciendo y te vienen problemas y no te queda más remedio que informarte, que formarte, que buscarte recursos y que ver cómo abor das todo eso, o sea, una autoformación a través de TIC, una formación que vas recibiendo de manera indirecta y sobre todo a través de compañeros que están más formados que tú, que les puedes pedir consulta o que te pueden asesorar. Más a nivel informal que formal.[...] En la formación inicial, el tema de conflictos, poco no, nada (4profEP).

Al indagar sobre si se había fomentado el *conocimiento de uno mismo* en la formación inicial, cinco profesores afirmaron que sí, aunque en el caso de uno de ellos fue en su formación de Psicopedagogía y en el caso de otro al realizar su segundo ciclo en Pedagogía. El resto de profesores y profesoras afirman no haber tenido preparación en este sentido en su formación inicial.

Al pedir al profesorado que reflexione sobre la formación inicial recibida y que propongan cambios, nuevamente, al igual que sucedía con el alumnado, surge el tema del equilibrio teoría/práctica:

Yo por lo menos la formación que recibí estaba basada en mucha teoría y sí, hay que tener una base, unos cimientos, pero creo que más enseñar a enseñar. Una formación para unos futuros profesores de magisterio que van a dar clase en primaria pues no van a hacer todo el tiempo potencias o raíces cuadradas. En la formación que tú tienes ya, se supone que todo eso ya lo sabes, lo que me tienen que enseñar es cómo enseño yo, cómo enfrentarse a una clase, cómo enseño yo los verbos y, sobre todo en magisterio, yo creo que falta también mucha pedagogía. La parte pedagógica se queda también mucho en teoría, hay muchos temas que el profesor tiene que estar preparado a nivel de valores, de saber acompañar o ayudar a un alumno... y creo que ahí hay una tara en la formación de profesores. En una enseñanza primaria el profesor no se puede limitar a llegar y enseñar conceptos [...] hay que educar los corazones, no las cabezas. Por encima de conceptos hay otra serie de cosas que cuando tú has trabajado eso, los alumnos aprenden, sino no (4profEP).

Pondría más prácticas para que se vieran las situaciones reales. Es verdad que está muy bien la teoría, pero muchas veces, cuando no se sabe para qué sirve esa

teoría, pues no se presta demasiada atención, entonces no hay motivación para profundizar. Estaría bien que hubiera alguna asignatura que por lo menos tratara el tema de resolución de conflictos, que tratara cómo abordar el tema de la multiculturalidad en el aula (10profEE).

Para concluir con este bloque, incluimos las palabras de un orientador que ha trabajado en todas las etapas educativas y que, actualmente, además trabaja como profesor universitario en las diferentes titulaciones de educación:

Yo soy también profe de la universidad pero te he de decir que estamos todavía a años luz de enseñar competencias reales de resolución de conflictos y procedimientos que estén abalados, respaldados como útiles tanto de forma clínica como por la ciencia y en ese caso yo creo que sí... siempre falta formación, pero sobre todo, el maestro y el educador siempre lo decimos como algo malo que busca recetas, pero realmente no está formado, no se le forma a través de un trabajo. Además hay un trabajo muy importante, que es el personal, el autoconocimiento, el manejo de las propias emociones, tu propia autorregulación, tus propias habilidades sociales... ese trabajo no se hace, ni se hace en la universidad, ni se hace cuando llegas ni se hace en formación permanente casi nunca... cositas, inteligencia emocional para educadores... todo se queda en una especie de show pseudocircense que tiene que ser divertido, pero un trabajo más en profundidad personal, que sería uno de los pilares fundamentales para todo esto no se hace ni de broma, para mí sería obligatorio que cualquier persona que salga de aquí se haga un training personal trabajando todo esto, eso en primer lugar. Y en segundo lugar, también una formación práctica... cuando ahora van los alumnos a las prácticas no les pedimos que graben en vídeo una situación en la que estén trabajando resolución de conflictos y que luego yo evalúe a través de ese vídeo cómo ese alumno está trabajando [...] aquí sobreentendemos cosas que luego la realidad nos desmiente. Entonces creo que es fundamental esa formación, pero insisto, una formación práctica y por personas que están trabajando en esa realidad y no solo con una trayectoria libresca, académica o erudita (11oriES).

C. Formación permanente

La mayor parte del profesorado entrevistado ha encontrado en la práctica diaria y en la formación permanente la solución a las lagunas dejadas por la formación inicial. Exceptuando a una profesora y a un profesor, el resto de entrevistados han recibido formación en al menos una de las temáticas abordadas en la presente investigación y, muchos de ellos, en todas ellas. El

problema es que, tal y como comentan los más veteranos, hoy en día no es tan fácil poder acceder a una formación permanente de calidad:

Hay que invertir recursos en la formación permanente del profesorado, y por ahí también soy crítico, porque nos han quitado todas las ayudas que teníamos para hacer esa formación que por una parte es obligatoria si quieres acceder a los complementos de sexenios etc., pero ya no tenemos ninguna facilidad económica [...] Antes al tener esa facilidad económica, el profesor se formaba en lo que realmente le complementaba en su formación, le venía a solucionar carencias reales en el aula, ahora se centra en grupos de formación en centros, seminarios en centros o grupos de trabajo, pero todo mucho más cercano y bastante más asequible a sus posibilidades. (1profEP).

No existe una gran oferta de formación permanente para los profes. Cada vez existe menos oferta y siempre es sota, caballo y rey, siempre son recursos didácticos para el aula, informática en el aula y ahora con el bilingüismo, pues cursos de inglés, pero hay muy poca en atención a la diversidad, cómo llevar una tutoría, resolución de conflictos, cómo enfrentarse hasta a... unos primeros auxilios, porque hay veces que se necesitan en el aula y no se sabe cómo reaccionar y creo que el profe tiene que tener una formación integral en todo [...] Antes cuando existían los centros de profesores... ahora que ya queda uno por dirección de área y que es todo on-line, es que vamos todos a sota, caballo y rey, es que es como un abanico como muy cerrado, nos limitamos a unos intereses y ya está.. no hay un amplio... y ahora ya on-line, para ir a un curso presencial salen plazas muy reducidas y es difícil acceder a ellos (10profEE).

Además, no siempre la formación permanente recibida se considera la más apropiada, así 10profEE comenta que en muchos casos “son cursos on-line y demasiado teóricos y basados en situaciones irreales que no se dan en la escuela actualmente”. En líneas generales, el profesorado valora más los cursos presenciales que los on-line, entre otras cosas, porque no consideran que con ellos se aprenda demasiado, reconociendo que en ocasiones se realizan cursos para incrementar *currículum* o cubrir horas:

Te sirven para rellenar un currículum porque hay cursos con los que no aprendes, o sea, o lo haces bien, porque dentro de ti hay algo que te dice hazlo bien que para eso te gastas el dinero y porque es una cosa de bien para ti porque si no es que cada vez los cursos me parecen más chorras, con perdón de la palabra, porque es que te dan un libro, te remiten a una página y tú vas con el libro rellenando los ítem.... Para qué me sirve este curso... y entonces si los quieres hacer bien pues tú te lees tu libro, porque yo debo ser la más rarita del mundo, me leía mi libro y hacía los test después,

pero yo tenía compañera que pum pum pum, buscan la respuesta y se acabó. Entonces, pues no me parece que estén ni bien organizados ni bien planificados ni que cumplan lo que tienen que cumplir realmente: un objetivo de aprendizaje y que luego encima nos sean útiles para poderlos emplear en nuestro trabajo diario (7profEI).

Por su parte, también se valoran más aquellos cursos en los que se puede participar en el diseño del programa o analizar en grupo los problemas que les surgen en su día a día en el aula, frente a los cursos totalmente diseñados por otras personas y en los que se analizan situaciones totalmente ajenas a su día a día. Del mismo modo, es altamente valorada aquella formación que se comparte con los compañeros y las compañeras de centro, pues se piensa que puede producir mejores efectos, tanto a corto como a largo plazo. Así, 8oriES opina lo siguiente:

La formación del profesorado no profundiza a las aulas si no formas equipos de trabajo operativo y que estén llevando en un mismo centro formación en centro. ¿De qué me sirve que yo tenga una formación maravillosa en una metodología, en un perfil, en valores... lo que quieras, en un contenido, si después estoy yo sola en mi aula dándome contra las paredes? [...] los cursos a nivel individual tienen poca eficacia en el aula, desde mi punto de vista [...] porque lo que sí sabemos es que cuando un alumno recibe una información y está apoyada desde varias áreas de conocimiento, desde varias personas, porque ellos también ven a las personas y si varias personas, que además son diferentes, tienen para él posiblemente distinto significado a la hora de valor de transmisión, quiero decir que con unos están más de acuerdo y con otros menos de acuerdo, pero si todos le transmiten el mismo mensaje, realmente es cuando le va a llegar, desde distintas competencias profesionales de los distintos profesionales que tiene delante.

En esta línea de pensamiento encontramos a 10profEE, quien no considera que la formación que se está promoviendo hoy en día (on-line) sea adecuada para abordar las temáticas de las que venimos hablando en la presente investigación. Esta profesora encuentra en los seminarios en los colegios e institutos la solución a las necesidades del profesorado, al partir de los problemas reales existentes en cada centro e involucrar a todo el equipo educativo de una forma activa (es el propio profesorado quien plantea cómo debe ser la formación y si es necesario invitar a expertos y expertas en la temática o simplemente plantear sesiones de trabajo conjuntas).

D. Frecuencia de conflictos y preparación para intervenir

Al preguntar al profesorado si existen problemas por razón de sexo o cultura, el pensamiento más generalizado es que sí:

Sí se dan. No te puedo hablar de mucha o poca frecuencia, pero sí se dan situaciones de este tipo de acoso. Se da también bastante acoso entre chicas por culpa de chicos, todo el tema de redes sociales y demás genera demasiado conflicto... o sea, actitudes machistas en las propias niñas, es decir, ella es una puta porque no se qué y entonces tal porque me ha quitado el novio. Y el otro feliz y contento. Las chicas llegan a las manos... yo lo he vivido en un par de centros en los que he estado y a mí se me caía el alma a los pies porque era el machismo puro y duro encima de las chicas porque me has quitado el novio porque no sé qué... los otros en plan pimpollante como toda la vida, en plan que bueno soy, que macho que ligo y ligo y las muchachas peleándose pero llegando a pelea física. Si se dan esas situaciones de conflicto machista, trasnochado completamente, pero no solamente en el chico. Lo otro que yo me encuentro es que vuelven determinadas situaciones, determinadas actitudes que se suponían ya archivadísimas y cerradísimas y otra vez estamos teniendo unos problemas, unas ideologías y unas formas de actuar que son tremendas, pero además que son machistas, pero vuelvo a repetirte, pero no solamente en chicos, que es difícil que si tienen un privilegio lo quieran perder, y en muchas ocasiones ellos lo viven como un privilegio el ser macho y el actuar de forma machista [...] pero es que aún hay más... algunas chicas, con sus propias compañeras tienen esas situaciones de acoso a través de esas ideas machistas: porque eres una puta que te vas con éste y con el otro (8oriES).

Se oye mucho más que los inmigrantes se vuelvan a sus países, que quitan el trabajo a los españoles y esa serie de comentarios. Claro, los niños los escuchan y es más fácil llevarlos a la práctica, claro si su padre hace eso, van a hacer exactamente lo mismo (9profEI).

Una opinión que nos llama la atención sobre manera es la siguiente: “Hemos tenido problemas de hurto y tal... lo hemos tenido con niños inmigrantes, con ecuatorianos, no hemos tenido problemas con niños normales” (5profEP).

Es posible que en ese centro únicamente haya habido estudiantes inmigrantes implicados en problemas, al igual que es posible que en otros centros únicamente estén implicados estudiantes españoles, lo que nos inquieta es que el propio profesorado hable de “niños normales” al referirse a

españoles. ¿Es que acaso el alumnado inmigrante no puede considerarse dentro de los parámetros de la normalidad? ¿Quién decide qué es lo normal y qué no lo es?

Aunque como hemos visto anteriormente, el profesorado considera mayoritariamente que sí que existen conflictos derivados de la convivencia entre sexos y culturas, también nos encontramos con opiniones como la de 3profEP:

Yo creo que a nivel de interculturalidad y de tema de género, yo creo que no hay mayor problema. Yo creo que es un tema que ha estado muy mediatizado por los medios de comunicación y quizá la realidad en los colegios no es tan grave [...] Yo sinceramente no es que lleve muchos años dedicado a la educación, son 10 u 11 años, he pasado por todos los niveles, he pasado por centros de muchas características, he impartido de todas las asignaturas desde ajedrez hasta música en secundaria, en infantil.. y yo creo que no es excesivo el problema que se crea, teniendo en cuenta que son muchos niños los que manejamos, que tienen unas diferencias bárbaras y que no solo son esos niños, sino todo su alrededor. Yo creo que no es un problema excesivo.

En nuestra opinión, no se trata de si el problema afecta a más o menos personas, sino de que independientemente de su frecuencia, afecta a personas que tienen el mismo derecho que el resto a estudiar sin tener que preocuparse por su integridad física o mental. Por ese motivo, más que preocuparnos la frecuencia de este tipo de situaciones, lo que nos preocupa es si el profesorado se encuentra preparado para intervenir en situaciones violentas o conflictos relacionados con la convivencia de sexos o de culturas. Al preguntar por ello, obtuvimos respuestas como las siguientes:

No, creo que no están preparados, te estoy hablando un poquito subjetivamente porque no lo conozco dentro, pero creo que no, porque aparte de que algunos de ellos ya tienen una edad y que si ahora que somos jóvenes no nos están formando en este tipo de cosas que están más a la orden del día cuando estudiaron hace más de 20 ó 30 años menos aún... por lo que hay bastante camino por recorrer, o nos dan cursos de formación o en mi opinión va a haber bastantes problemas, porque el tema de la inmigración no va a descender, va a ir aumentando y somos nosotros los que dentro de un centro tenemos que intervenir, bueno, nosotros o los orientadores, pero sabemos cómo está la orientación hoy en día, que hay en muchos centros que es que ni la olemos, pues o estamos preparados los profes, que desde mi punto de vista, tenemos

que ser profesores, tutores y orientadores... entonces, necesitamos eso: mucha formación (7profEI).

No, en general, no. Además, todo esto aparte sufre una crisis. El profesorado está en crisis porque con estas historias de recortes, no recortes... lo único que hacen es pisotear la dignidad del profesorado, con lo cual, si la situación de aula es difícil, porque yo creo que la situación de aula es difícil, el tener técnicas, estrategias, el llevar a cabo metodologías y tal cuesta y es trabajo, pues si encima te están machacando no tienes ánimo para enfrentarte a ciertas cosas, no tienes ese apoyo. Antes cuando la formación permanente teníamos esa posibilidad... [...] antes había incluso espacio para eso y para compartir, ahora cada vez peor y si encima te pisotean la dignidad... (8oriES).

Dado que, según comenta el profesorado, hoy en día se hace más difícil acceder a formación permanente, y que no todo el profesorado recibe formación de todas las temáticas, debería cuidarse que todos los profesionales de la educación tuvieran una formación inicial completa y de calidad.

E. Técnicas para el tratamiento educativo de conflictos

Contrariamente a lo que sucedió al preguntar al alumnado por las técnicas para el tratamiento educativo de conflictos conocidas (muchos se quedaron en blanco y únicamente dos personas citaron alguna), el profesorado sí que manifiesta conocer y utilizar dichas técnicas. Las más citadas por ellos y ellas son:

- Escenificación con cambio de papeles.
- Cine fórum.
- Mediación.
- Diálogo y verbalización del conflicto.
- Dinámicas de grupos.
- Juegos cooperativos.
- La metodología clásica de descripción del conflicto, de qué es lo que ha pasado, escribiéndolo para tomar distancia emocional.
- Búsqueda de alternativas al desenlace y reflexión sobre las mismas.
- *Role playing*.
- Inversión de roles.

- *Video training.*
- Autorreconocimiento de emociones.

Únicamente dos profesoras se muestran algo confusas al responder “dinámicas de grupo, porque tampoco conozco mucho más” (7profEI) y “Pocas. Lo que me han enseñado más es sobre modificación de conducta” (9profEI).

F. Intervención ante diferentes situaciones

Ante la *situación 1 (discriminación por razón de cultura)*, todas las personas entrevistadas optan en primer lugar por solucionar lo del partido a través, por ejemplo, de sistemas como la rotación. Después, en todos los casos se propone abordar la temática de la discriminación por razón de cultura y de la empatía con todo el grupo, aunque parte del profesorado opta por abordarlo en el mismo momento, mientras que otra parte opta por derivar ese asunto a la hora de tutoría. Sea de una forma o de otra, en lo que sí parecen estar de acuerdo todas las personas entrevistadas es en trabajar la temática en general, no personalizando con el estudiante que ha sido objeto de exclusión, para de esa manera evitar generar un problema mayor.

Además, 13oriES comenta que lo ocurrido sería un indicador para “realizar un trabajo intercultural en el centro”.

Algunas de las actividades que se proponen realizar para abordar el problema son:

- Dinámica de grupo en la que el inmigrante sea otro de ellos para hacerles ver lo dañino de esa situación.
- Explicar (y practicar) los deportes y juegos que se realizan en los países de los estudiantes.
- Destacar las cosas positivas de las culturas representadas en el aula, analizando que saben de ellas y desmintiendo las ideas erróneas, analizando también lo que se dice de su propia cultura.

- Realizar un “taller de cocina, de costumbres...”, pues este tipo de actividades integran mucho a los inmigrantes, pudiéndose aprovechar la ocasión para invitar a las familias.

Aunque pueda parecernos que este tipo de situaciones no son frecuentes, la profesora 5profEP afirma “es una situación que se da mucho sobre todo en los recreos y en educación física”. Por tanto, el profesorado debe estar preparado para saber cómo intervenir ante este tipo de situaciones.

En el caso de la *situación 2 (discriminación por razón de sexo)*, existe acuerdo en no permitir que el alumnado se salga con la suya y trabaje de forma separada. Además, para evitar que este tipo de situaciones se vuelvan a producir se propone abordar la temática de género dentro del aula. Las actuaciones que se proponen son las siguientes:

- Indagar cómo son las familias del alumnado y ver cómo viven para poder detectar si ahí se encuentra el foco del problema y plantear una intervención más adaptada a la realidad, incluyendo si es preciso el trabajo con la familia.
- Realizar un sociograma que nos sirva de base para diseñar los equipos de trabajo.
- Realizar un juego de roles para ponerles en el papel del otro sexo mediante la dramatización. Se puede vivenciar una situación en la que es una amiga o su hermana la discriminada.
- Reflexionar sobre el papel del hombre y de la mujer, desterrando todas las ideas que relacionen a la mujer con la inferioridad. Es preciso hacerles ver cuáles son las creencias distorsionadas a través de ejemplos de mujeres conocidas.

De nuevo, parece que la discriminación por motivo de sexo dentro de las aulas no es ninguna ficción. 5profEP comenta “Si es verdad que esto lo he vivido y de padres que son machistas, hay hijos que parece que son machistas” y añade:

Cuando son mayores, porque las chicas se quieren acercar, permiten que les peguen, que les traten de una forma que no me parece normal, para mí es abusiva, para ellas es de lo más normal y además lo permiten más las niñas que socialmente están menos reconocidas. Entonces están a lo mejor con un chico que las están empujando, que le dice cosas, que a lo mejor hasta hablando son... y lo permiten por acercarse y no ven que no puede ser así... eso sí que lo he trabajado yo individualmente, he tenido casos así pero por acercarse, pero siempre son niñas o niños que tienen problemas en casa.

Respecto a la *situación 3 (acoso a una alumna inmigrante)*, unánimemente se propone hablar con todas las implicadas por separado, sin dar por hecho lo observado e intervenir después en función de la información obtenida. No obstante, algo recurrente en todas las respuestas es que se debe proporcionar herramientas a la chica para defenderse y hablar de lo sucedido.

Algunas personas entrevistadas proponen además, hablar con las familias de quienes estén implicados e implicadas, ver con qué personas se relacionan para incluirlas en la intervención y trabajar no solo a nivel particular o de aula, sino también a nivel de centro para evitar que este tipo de situaciones se repitan.

Por completa, destacamos la intervención propuesta por 11oriES:

Hay dos líneas de intervención, una la punitiva, de violación de reglas y normas de un colegio que suele estar estipulado que cualquier abuso tiene que ser regulado y penado. En nuestro caso, se lleva a la Comisión de Convivencia, se habla del caso, se habla con las partes para que describan la versión de los hechos y se estipula por un lado, un castigo a los agresores porque además ahí objetivamente lo he visto. Eso por un lado, por otro lado, hay que hacerles reflexionar a esos dos chicos sobre todo el porqué de esa actuación, por qué escogieron a esa persona chica, por qué escogieron a esa persona inmigrante, por qué consideran que quizá sea una víctima más vulnerable... un trabajo más de reestructuración cognitiva sobre ideas, reflexión... yo también les pondría dentro de esas penalizaciones, que fueran encargados después de un training de la mediación en gestión de conflictos en el recreo, además les comería la oreja, y lo hago así normalmente, tú vas a encargarte de que a ningún inmigrante y a ninguna niña la estén molestando. Por extensión todos, pero fundamentalmente en este caso, vas a defender... Luego trabajaría en tutoría, no el caso concreto, pero sí el asunto de lo que son los conflictos, lo que es el abuso, lo que es el *bullying*... un refresco de cosas que sistemáticamente hay que hacerles a los chavales... Luego haría un trabajo también con

la víctima de los abusos, un trabajo psicoeducativo de lo que no tiene que permitir, lo que tiene que hablar, lo que tiene que decir si en cualquier tipo de momento asiste a un abuso como éste, cómo se siente, por qué se siente así, si la ha pasado más veces, si a lo mejor hay mejorar algún tipo de habilidad social para protegerse, para ser más asertiva. Otra tercera vía es, si esto ha sido de forma sistemática, hablar con las familias de ambos sujetos y también de la niña para que nos apoyen en las medidas y también informarles de las medidas que vamos a hacer, trabajo para la comunidad y tal y que estén vigilantes, bueno, un poco la implicación de las familias y también de los profesores para estar más atentos tanto de esos dos chavales como de la niña.

Del mismo modo, destacamos la respuesta de 12profEI que, al no saber cómo actuar, “hablaría con el orientador o la orientadora del centro para atajar la situación cuanto antes” y la de 7profEI, que no tendría demasiado claro cómo intervenir:

Hablaría con la chica para ver la situación, lo que sucede, y después hablaría individualmente con los dos chicos e intentaría frenar esa situación, aunque sinceramente lo veo difícil porque ahí es donde me puede faltar un poquito de recursos y herramientas para trabajar este tipo de temas... como profesora o tutora de ese grupo de alumnos, ahí si que necesitaría ayuda del orientador del centro y si no lo hubiera hay que buscar una solución por otro lado, pero ahí si que no me veo capaz de llegar más allá de hablar con ellos.

La última situación, nos llevó a abordar con parte de las personas entrevistadas los protocolos de actuación y los Planes de Convivencia que tienen en los centros. En algunos casos, manifestaron no conocer nada al respecto, mientras en otros casos a pesar de no conocer cuál es el protocolo que debería seguirse, el profesorado sí que manifestaba tener muy claro qué es lo que se hace:

Eso es algo que no sabemos los profesores que protocolo hay. Yo te puedo decir el que pusimos en el colegio, pero eso sí sería bueno que nos dijeran qué tenemos que hacer. Yo el protocolo es la profesora si ve que hay algo, habla con los padres, si ve que no se puede arreglar, habla con la Jefe de Estudios. Normalmente lo escribimos, lo apuntamos, vemos qué está pasando... y nada más. (5profEP).

También nos encontramos con profesores y profesoras que nos explicaron detalladamente que el Plan de convivencia en su centro es el que marca la ley a nivel de Comunidad de Madrid y, por tanto, recoge normativa,

sanciones, amonestaciones... Como norma, cuando hay tres amonestaciones, procede una expulsión, aunque se estudian los casos, pues hay estudiantes que lo que buscan son esas expulsiones. En el caso de hechos menos graves se opta por dejar al alumnado sin recreo o permanecer en la biblioteca un tiempo extra.

4profEP nos comenta cómo funciona el parte de incidencias:

El parte de incidencias es para cuando algo es grave. Hay una serie de cosas que son motivo de parte de incidencias: falta de respeto a profesores, falta de respeto a compañeros, pegar, robar, romper algo a posta... o sea, hay una serie de cosas que son motivo de parte de incidencias y hay falta leve, falta grave y falta muy grave. Entonces, el profesor con el que ha habido el problema, va a dirección, avisa que tiene que poner un parte, el propio director, bien de primaria o de secundaria, rellena el parte de incidencias, pone el motivo, firman el profesor y el director, se le da en un sobre cerrado al alumno y lo lleva a su casa. Ese parte tiene que ser devuelto con la firma de los padres y estos partes se archivan. A los tres partes, el alumno es expulsado tres días del colegio. Entonces, el primer parte, el segundo ya y al tercero llegan ya muy pocos porque ya saben que es una expulsión que son tres días... y ya desde la propia familia... ¿qué hacemos tres días con el niño en casa? Entonces se pone en alerta al alumno y a la familia. Como el parte es solo para casos gordos, normalmente se funciona con la agenda o a través de la plataforma.

En cualquier caso, el profesorado más experimentado no ve en la expulsión la solución a ningún problema. En este sentido, 11oriES comenta:

Las expulsiones, me ha costado muchos años, pero afortunadamente, las hemos minimizado. Las expulsiones en general no tienen ningún efecto positivo para el alumno, a veces se pueden convertir incluso en un refuerzo con lo cual... eso lo tenemos bastante trabajado. Casi nunca, ya en los últimos años tenemos expulsiones, suele haber... lo que suele haber es un trabajo a la comunidad, una devolución sobre tu falta que tenga conexión con esa falta, es decir, si te has cargado una puerta, pues vas a intentar arreglarla o preocuparte de cuidarlas... Y mucho de trabajo comunitario para los demás, sobre todo los conflictos que tienen que ver con insultos, con agresiones... pues lo que te he dicho un poco antes, les mandamos mucho a los cursos de infantil para que cuiden de que no se peleen, no se insulten... También hacen reflexiones y rectificaciones o disculpas en público.

Y 13oriES se muestra en la misma línea de pensamiento:

Yo creo las sanciones en un momento determinado tienen que existir, el problema es que la mayoría intenta tipificar las sanciones de forma un poco surrealista porque tal y como funcionan los centros con los partes de convivencia, pues a lo mejor en el RRI aparece algo así como tres partes de falta leves es una falta grave y una falta grave... y yo creo que todos entendemos que lo que sería ajustado es que ante una falta la sanción tuviera que ver con la falta: si yo estropeo el material, tendré que arreglar el material, si yo tengo un problema de relación y he sido agresivo, primero tendré que pedir disculpas, aprender a hacer no sé qué... si fueran alumnos más mayores, hasta incluso posibilidad de trabajos sociales que pudieran hacer con alumnos... yo creo que eso lo entendemos así la mayoría del profesorado, lo que pasa es que en el centro pasan tantas cosas que lo otro es una forma de quitarte del medio, pues te hago un parte y ya está [...] En la Secundaria Obligatoria yo creo que la expulsión no tiene sentido, si es obligatoria, qué hacen en casa [...] En el caso de que pase algo, eso debe dar juego a una oportunidad educativa para que todo el mundo aprenda... esas dos personas que están agrediendo a esa chica algo tienen que aprender, tienen un déficit grandísimo que tienen que cubrir.[...] Hay veces que mejor que una expulsión tendrías que hacer un entrenamiento en habilidades sociales... se está sancionando por una conducta que es educable, lo ideal sería que vinieran de casa con la conducta adquirida pero si no ha sido así tú no puedes decir vienes borde y como vienes borde, 1 sanción, 2 sanciones, 3 y te vas a tu casa otra vez porque va a seguir borde siempre. En la enseñanza obligatoria pues tienes que enseñarle, eso forma parte de los contenidos que tienes que dar.

Es significativo observar cómo el profesorado que lleva más tiempo en activo conoce mejor las actuaciones que deben de realizarse, mientras que el recién formado está más desinformado al respecto, desconociendo incluso que en todos los centros debe existir por ley un Plan de Convivencia. En este aspecto debería incidir la formación de los y las profesionales de la educación.

G. Incorporación del tema de la igualdad en las clases

La mayor parte del profesorado entrevistado (doce de los quince) afirma incorporar la igualdad en sus clases. La forma de incorporarla varía mucho en función de las materias a impartir y de su propia experiencia, pero en la mayoría de los casos se hace más con un carácter transversal que tratándolo como temática específica, salvo en el caso de que surjan problemas al respecto en clase.

Por regla general, el profesorado intenta que todo el alumnado juegue y realice actividades de forma conjunta (chicos, chicas, españoles, inmigrantes...). Además, en varios casos mencionan celebrar el Día Internacional de los Derechos Humanos y el del Niño y, en el caso de una profesora de infantil (7profEI), se utilizan “muñecos que representen diferentes culturas”.

Mención especial merece el comentario de 11oriES:

Cuido el lenguaje, no de una forma neurótica, pero sí mandando señales coeducativas en este sentido. Intento siempre al hablar, me he encontrado un chico, pues también me encontré una chica, y sobre todo cuando los estereotipos están fijados, de forma intencional los cambio, es decir, me encantó que un alumno fuera tierno, sensible... es decir, que vaya en contra de los estereotipos culturales de género habituales... eso sí lo utilizo de forma explícita y clara para romper con esto. Y también con los latinos, sobre todo, que hay en el cole, les intento hacer más relevantes en muchas cosas y poner ejemplos con ellos.

No obstante, en algunos casos, se reconoce que la igualdad no forma parte de la programación:

Algún año sí lo he trabajado, pero normalmente, y dentro de lo que es mi programación, no tengo nada con respecto a la igualdad. Se puede trabajar indirectamente de alguna vez que surja algo, pero como tal apostado programado para trabajarlo no (4profEP).

También encontramos una profesora que dice no incorporar la temática de la igualdad a su día a día por el siguiente motivo: “No, porque no había... porque el colegio está en muy buena zona, el colegio pertenece a Pozuelo, y el nivel socioeconómico...” (9profEI).

Ante este comentario, nosotros nos preguntamos, ¿es que es necesario que se de una situación para abordarla en clase? ¿En esa clase no conviven chicos y chicas? ¿Es que cuando hay un buen nivel socioeconómico no hay otro tipo de diferencias o no hay desigualdades? ¿Acaso el alumnado de esa zona no se va a relacionar nunca con personas diferentes?

H. Agrupamiento para las tareas

Todos los profesores y todas las profesoras entrevistados afirmaron fomentar que estudiantes diferentes trabajen conjuntamente. Para ello, en la mayoría de los casos se emplea la rotación y, en otros casos, lo que se hace es que los grupos de trabajo son asignados por el propio profesorado.

En la mayoría de los casos, la organización de grupos heterogéneos no presenta ningún problema. Veamos un ejemplo:

Se realiza para que puedan trabajar mejor, evitando que los más movidos no estén juntos, no para superar ningún problema pues “con niños tan pequeños no hay esos problemas de racismo, parece que les atrae lo diferente (7profEI)

Únicamente en un caso se reconoce que, en ocasiones, los grupos heterogéneos acarrear problemas:

Suelo realizar muchas actividades en grupo y suelo decidir yo los grupos y mi lema es <<uno es más feliz cuando acepta al otro como es>>...aceptar no es permitir que el otro haga daño a los demás o así mismo. Me suele acarrear problemas pero les hago reflexionar e intento que disfruten de las compañías que de primeras no les agrada mucho (15prof EP).

La tendencia es a que progresivamente sea el alumnado el que cree sus propios grupos, siempre y cuando no se detecte ningún problema de exclusión:

En los cursos de primaria se intentan grupos cooperativos heterogéneos donde existe la mayor diversidad... eso lo tenemos claro, dentro de los planes de coordinación de las programaciones eso está como un axioma prácticamente [...] y los profes de primaria fuerzan un poco esa diversidad... Por una parte, que los grupos sean heterogéneos y, por otra parte, la rotación de los componentes, es decir, que también haya una heterogeneidad extra. En secundaria ya les dejan un poco más la iniciativa, aunque sí que me consta que intentan utilizar... como ya vienen con ese recorrido los chavales y esa dinámica si que es verdad que no les cuesta mucho incluir a gente que a lo mejor no está en su registro, pero es verdad que se les deja más libres en secundaria, aunque el profesor y los tutores siempre están ojo avizor (11oriES).

I. Conclusiones de las entrevistas al profesorado

En general, se encuentran todas las ventajas en la escuela inclusiva, aunque también se encuentran algunas dificultades (no inconvenientes) derivadas de la falta de formación, información y recursos. No obstante, aunque no es el sector mayoritario, hay parte del profesorado que sí que encuentra inconvenientes como el aumento de la conflictividad o la alteración del ritmo de aprendizaje.

Por otra parte, la gran mayoría del profesorado entrevistado no recibió en su formación inicial preparación para abordar las temáticas de la presente investigación (diversidad, conflictos, convivencia entre sexos, interculturalidad), pero sí que posteriormente se han formado en ellas. De todos modos, los más antiguos en la profesión afirman que cada vez es más difícil acceder a formación permanente de calidad. Se considera que actualmente son menos los cursos ofertados y además estos tienen temáticas muy reducidas y en muchas ocasiones son on-line, todo ello unido a que en ocasiones se basan en casos irreales y tienen un carácter excesivamente teórico.

El profesorado afirma encontrarse en su día a día con conflictos derivados de la convivencia entre sexos y culturas y opina que no siempre se está preparado para intervenir. En muchos casos, esta preparación está directamente relacionada con los años de experiencia docente. No obstante, sí manifiestan conocer diferentes técnicas para el tratamiento educativo de los conflictos y se muestran seguros y seguras al plantear las intervenciones a las situaciones propuestas. Del mismo modo, afirman incorporar la temática de la igualdad a sus clases y fomentar que el alumnado trabaje cooperativamente en grupos heterogéneos.

Las respuestas ofrecidas por el profesorado dependen en muchos casos de los años de experiencia docente y de la formación recibida. No obstante, podemos afirmar que en la mayoría de los casos el profesorado se muestra mucho más seguro en las contestaciones que los estudiantes. Quizá esto sea debido a lo que comentan algunos y algunas: “cuando realmente

aprendes es cuando te enfrentas a una situación real y tienes que solucionarla”. En nuestra opinión, esto puede ser cierto pero es inadmisibile, ya que de alguna manera se está utilizando al alumnado como “conejiillos de indias”, cuando lo que en realidad debería hacerse es invertir en la mejor preparación del profesorado. Nos quedamos con las palabras de 10profEE, “no he recibido nada de formación, una va aprendiendo por la práctica, pero no, no recibes. Yo por lo menos, no he recibido nada y no hace tanto que estudié magisterio” y de 11oriES (orientador y formador de formadores en la universidad): “estamos muy lejos de enseñar competencias reales de resolución de conflictos y procedimientos que estén avalados, los maestros y educadores realmente no están formados”.

Por último, queremos mostrar verdadera preocupación por algunas de las afirmaciones escuchadas en las entrevistas, que si bien no son generalizables a todo el profesorado, sí que deben mantenernos alerta. Nos referimos al hecho de que en ocasiones se nombre a los alumnos inmigrantes como niños no normales o que están asociados a problemas como el hurto y al hecho de que no se considere necesario trabajar la igualdad por el hecho de estar situado en una zona de buen nivel socioeconómico.

5.3.3. Grupos de discusión

En los grupos de discusión participaron un total de 17 personas, distribuidas de la siguiente forma:

	Total	Hombres	Mujeres
Estudiantes de Grado	4	2	2
Estudiantes de planes a extinguir	4	0	4
Profesorado en activo	9	4	5
TOTAL	17	6	11

Grupo 1: Estudiantes de último curso de diferentes titulaciones de Grado. Facultad de Educación UCM. 13/02/2013					
Código	Sexo	Formación Académica	Curso	Otra formación relacionada	Trabajo, tipo de centro y etapa de trabajo (en caso de profesionales en activo)
GD1.1aI3EF	M	INEF, Educación Física	3º		
GD1.2aI4ES	M	Grado de Educación Social	4º		Prevención de drogodependencias en universidad e IES
GD1.3aI4PED	M	Grado de Pedagogía	4º		
GD1.4aI4ES	H	Grado de Educación Social	4º		
GD1.5aI4ES	H	Grado de Educación Social	4º	Educación Infantil	Centro de menores
Incidencia: inicialmente, el grupo contaba con seis participantes, aunque finalmente una de ellas no pudo asistir					

Grupo 2: Estudiantes de último curso de la Licenciatura de Pedagogía Facultad de Educación UCM. 18/04/2013					
Código	Sexo	Formación Académica	Curso	Otra formación relacionada	Trabajo, tipo de centro y etapa de trabajo (en caso de profesionales en activo)
GD2.1aI4LPED	M	Cursando Licenciatura de Pedagogía	5º	No	Monitora en Departamento de Educación de Faunia
GD2.2aI4LPED	M	Cursando Licenciatura de Pedagogía	5º		
GD2.3aI4LPED	M	Cursando Licenciatura de Pedagogía	5º	No	Imparte clases particulares
Incidencia: inicialmente, el grupo contaba con seis participantes, aunque finalmente tres de ellas no asistieron ni avisaron de su falta de asistencia					

Grupo 3: Profesorado de centro privado Centro educativo privado en el que se imparten todas las etapas. 25/04/2013				
Código	Sexo	Formación Académica	Trabajo, tipo de centro y etapa de trabajo (en caso de profesionales en activo)	Años de experiencia docente (en caso de profesionales en activo)
GD3.1profES	M	Diplomada en Magisterio de Educación General Básica y Licenciada en Psicología	Directora y profesora de Educación Formal. Centro Privado. Etapa: Secundaria	23
GD3.2oriES	M	Licenciada en Pedagogía	Orientadora y profesora de Educación Formal. Centro Privado. Etapa: Secundaria	24
GD3.3profES	M	Licenciada en Derecho y Música (carrera superior de piano)	Profesorado de Educación Formal. Centro Privado. Etapa: Secundaria	13
GD3.4profEP ES	H	Diplomado en Magisterio de Educación Física y de Inglés y Licenciado en INEF. TAFAD	Profesorado de Educación Formal. Centro Privado. Etapa: Primaria y Secundaria	3

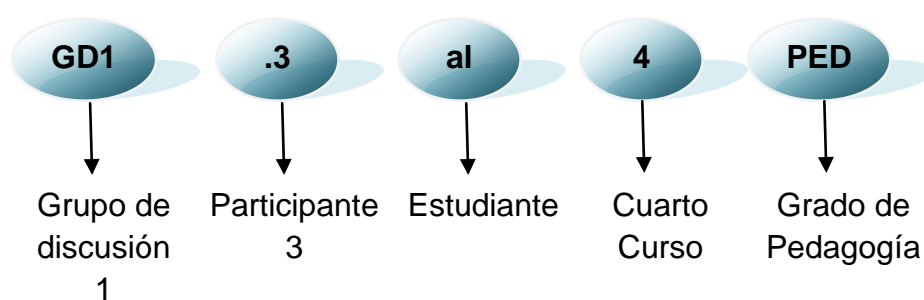
Grupo 4: Profesorado de centro concertado Centro educativo concertado en el que se imparten enseñanzas de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. 16/09/2013					
Código	Sexo	Formación Académica	Otra formación relacionada	Tipo de centro y etapa de trabajo	Años de experiencia docente (en caso de profesionales en activo)
GD4.1oriEPESFP	M	Licenciada en Psicología	CAP	Concertado. PCPI	10
GD4.2profPCPI	H	Licenciado en Historia	CAP	Concertado. PCPI	12
GD4.3profPCPI	H	Licenciado en Económicas	CAP	Concertado. PCPI	8
GD4.4profPCPI	H	Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía		Concertado. PCPI	15
GD4.5profPCPI	M	Diplomada en Magisterio de Educación Primaria y Licenciado en Comunicación Audiovisual		Concertado. PCPI	8

Como puede verse en las tablas anteriores, al igual que se hizo en el caso de las entrevistas, con el objetivo de facilitar el análisis de la información, se asignó un código a cada una de las personas participantes en los grupos de discusión. En este caso, todos los códigos empiezan por las letras “GD”, seguidas de un número del uno al cuatro que indica el grupo en el que

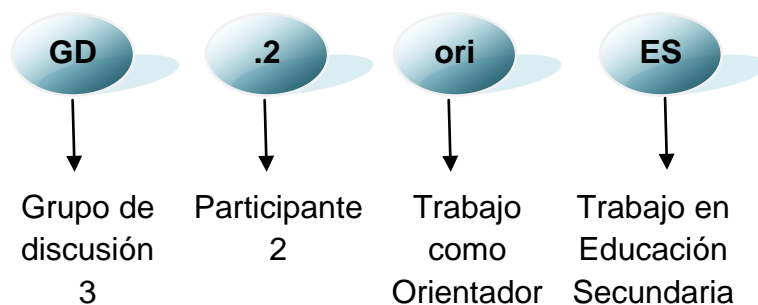
participaron (el uno y el dos son grupos de estudiantes, mientras que el tres y el cuatro son de profesorado). A continuación aparece un punto y un número que indica el número del participante en ese grupo, seguido de las letras “al” en el caso del alumnado y “prof” u “ori” en el caso de profesores en activo y orientadores. Después, en el caso del alumnado aparece un número que indica el curso superior matriculado. Por último, encontramos unas letras mayúsculas que indican la etapa de trabajo en el caso de los profesionales en activo y la titulación que se cursa en el caso de estudiantes:

- Profesionales en activo:
 - EP: Trabaja en Educación Primaria.
 - ES: Trabaja en Educación Secundaria.
 - FP: Trabaja en Formación Profesional.
 - PCPI: Trabaja en los Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Estudiantes:
 - EF: Realiza estudios de Magisterio de Educación Física.
 - ES: Realiza estudios de Grado de Educación Social.
 - PED: Realiza estudios de Grado de Pedagogía.
 - LPED: Realiza estudios de Licenciatura en Pedagogía.

Ej. Visual 1: GD.3al4PED



Ej. Visual 2: GD3.2oriES



A. Diversidad

En todos los grupos de discusión realizados se considera la diversidad como algo muy positivo y la escuela inclusiva como la única escuela posible en nuestros días. No obstante, en el grupo tres (profesorado) reconocen que implica un mayor esfuerzo y tiempo de trabajo. Además, una de las presentes (GD3.3profES) comenta “con la diversidad que yo conozco, baja el nivel”.

En el primer grupo de discusión (alumnado), el conjunto de participantes manifestó que el no defender ni trabajar esa diversidad puede dar lugar a la aparición de conflictos, tal y como afirmaba GD1.3a4PED: “Cuando hay diferencias es cuando surgen los conflictos [...] tenemos muchos prejuicios y eso hace que cuando vemos personas diferentes...”. En la misma línea de pensamiento se encontraban las participantes del grupo dos (alumnado), que creían que la diversidad, a pesar de todo lo positiva que es, puede ser fuente de conflicto al no estar preparados para ella, aunque “si nos educan para verlo igual, no tiene porqué ser fuente de conflicto” (GD2.3a4LPED).

En el grupo uno (alumnado) se manifiesta una alta preocupación por el hecho de que, tanto en la sociedad como en las aulas, se busca una cierta igualdad, en lugar de trabajar la diversidad. Así, GD1.4a4ES comenta “La sociedad tiende a homogeneizar y por eso surge el miedo a ser diferente” y GD1.2a4ES que “El sistema es anti formativo....Nos educan igual que se supone que tenemos que educar a los niños: trabajo, trabajo, trabajo, dossier,

examen... hay muy buenos profesores que nos han impartido otras cosas, que no sean el dossier, el examen...”.

En el grupo se entiende que el problema viene causado porque la finalidad de nuestro sistema educativo es obtener una buena posición en los informes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) y preparar al alumnado para competir en el ámbito laboral, no lograr la convivencia:

Yo veo fundamental el definir cuál es el fin de ese sistema educativo, me parece fundamental a la hora de entender el aula, la formación de los profesores y las profesoras. Y es que claro, si el fin es incorporar a gente al mercado laboral, te vas a centrar en matemáticas, en lengua... y ¿por qué vas a dar valores, por qué vas a dar resolución de conflictos, por qué vas a dar igualdad de géneros si el fin es incorporar al mundo laboral? Uno de los fines puede ser ese pero yo creo que no es el único (GD1.5a14ES).

B. *¿Se prepara al profesorado para la gestión de la diversidad?*

A la hora de preguntar en los grupos de discusión si, en su opinión, se prepara al profesorado para gestionar la diversidad que podemos encontrarnos en las aulas hoy en día, los *grupos de profesores y profesoras* se manifestaron unánimemente en contra. En muchos casos consideran que se debe a que se formaron hace muchos años y en esos momentos no existía el contexto social de hoy en día. En este sentido, GD3.3profES afirma “Yo creo que esto ha sido un fenómeno que los que nos hemos formado antes de esa época, las miras iban por otro sitio” y GD4.4profPCPI “Yo cuando estudié, no, fue hace muchos años y no había esta realidad, a mí no me formaron para esto”. Veamos otras opiniones interesantes al respecto:

La diversidad en España empezó en los noventa [...] entonces claro, los que nos hemos formado antes de esa época no hemos recibido esa formación. Yo después he realizado la Licenciatura de Psicología y ahí he recibido una formación diferente, aunque en Psicología no te formaban para ser profesor, te formaban como psicóloga (GD3.1profES).

No en absoluto. Yo hace veinticinco años que estudié la carrera... Cuando en España la única cultura con la que nos mezclábamos más o menos era mayos. El gran único concepto era payos y gitanos, no había otra historia... Yo lo recuerdo... y no se llevaba a la universidad ese tema. Los pobrecitos estaban allí, se les discriminaba enormemente, se les llevaba a barrios fuera de la ciudad y ya está. Les costó un mundo y yo creo que hoy en día ni siquiera sigue estando integrado en la sociedad [...] En cuanto a la diferencia de sexos pasaba igual, hace veinticinco años la mujer empezaba a destacar un poco, a buscar su hueco pero no reivindicaba, o sea, sufría y sufría [...] Yo creo que antes no se daba esa educación, ni en cuanto a raza ni en cuanto a sexo. (GD3.2oriES).

Y de género mucho menos. Eso es algo que te tienes que preparar tú por tu cuenta. Yo en toda la carrera he dado una asignatura, que es un poco la que me despertó el interés por ese tema. Era una asignatura que podías elegir o no elegir, por lo que habrá mucha gente que no tenga sensibilidad por el tema. Y realmente la diferencia étnica es algo que se admite más fácilmente porque hay muchos rasgos que nos pueden diferenciar, pero el hecho de ser hombres o mujeres como que hay mucha gente que da por supuesto que hemos alcanzado la igualdad, que todo está bien, que todo es perfecto y no llegamos a ver el problema que hay detrás de esto. (GD4.1oriEPESFP).

También llama la atención que una gran parte de quienes participaron en los grupos de discusión afirman que tampoco han recibido formación en ese sentido, a pesar de que han terminado su titulación hace poco tiempo. De la misma manera, el profesorado se muestra escéptico al plantearse si hoy en día se proporciona más formación en este sentido que en el pasado. GD4.2profPCPI afirma: “Yo creo que la formación del profesorado respecto a la diversidad cultural... yo creo que no hay formación sobre eso y respecto a género menos todavía”. En la misma línea de pensamiento se encuentra GD4.4profPCPI:

Yo desconozco lo que se da ahora en magisterio y pedagogía y psicopedagogía, que son las carreras enfocadas a este mundo de la educación... no sé qué estudios dan, pero antes se tocaban estos temas, pero todo tan teórico. Entonces cuando te enteras de verdad es cuando vas a la práctica. Me da a mí que el sistema no ha cambiado [...] Me da a mí que está un poco coja la cosa en las universidades sobre el tema de conflictos en el aula, habilidades sociales....

No obstante, a pesar de que la formación inicial se considera muy limitada, siempre hay personas que “rompen una lanza” a favor del interés de sus compañeros y compañeras por progresar:

Yo por lo que he visto, la formación que se da es muy limitada, pero yo creo que tenemos la suerte de que hay muchos profesores muy jóvenes y eso hace que la gente se busque su historia, el que no está haciendo un curso de una cosa, se hace un máster, un doctorado, cada uno hace un poco lo que puede y el que no hace nada oficial se está leyendo un libro de cómo puedo yo abordar las cosas en clase. Entonces yo creo que eso es muy bueno porque te sigues formando, pero también es cierto que todos echamos un poco en falta que, ya no desde los propios centros, sino del propio currículum de la universidad, te preparen un poco para estas cosas. (GD4.1oriEPESFP).

Únicamente un profesor (GD3.4profEPES) comenta que sí que recibió formación al respecto en su formación inicial: “En magisterio sí se tocaba: en cada asignatura, cuando dabas metodología, cuando dabas los criterios de evaluación, te decían que tenías que tener una atención a la diversidad especial... pero esto es de hace cuatro años”.

Las respuestas dadas por estudiantes varían mucho en función de la titulación que realizan, pues creen que existen diferencias en la preparación de profesores y educadores. Afirman que en las titulaciones de Magisterio y Pedagogía no se forma al respecto. En cambio, los y las estudiantes de Educación Social afirman que en su carrera sí que se trabaja ese tema, aunque en algunos casos tampoco se muestran de acuerdo con la forma en la que se trabaja. Veamos algunos comentarios interesantes al respecto:

- “En mi carrera sí lo noto, en Educación Infantil, 0 [...]. La educación social se centra más en la persona que otras carreras de educación, que se trata mucho más de los sistemas educativos” (GD1.5al4ES).
- “En educación social está centrado más en estos temas, pero a nivel de sensibilización de forma teórica, pero a nivel de actuación.... Tampoco” (GD1.2al4ES).
- “En magisterio, en lo que damos todos, lo troncal, hay una carencia muy grande. La formación de magisterio no me parece suficiente. Y si tienes formación es porque tú te has preocupado” (GD1.1al3EF).

Precisamente este último comentario reaviva el debate, pues el alumnado participante en los grupos de discusión considera que la formación en esas temáticas no es algo que se deba dejar al azar o a la voluntad de cada persona: “No debería ser que la calidad de la educación dependa de la voluntad personal” (GD1.5a14ES).

C. ¿Se encuentra el profesorado preparado para gestionar la diversidad?

Aunque revisando los planes de estudio, vemos que la gestión de la diversidad no es algo muy tratado en la formación inicial del profesorado, aspecto que confirmamos con alumnado y profesorado, nos interesaba saber si el profesorado se encontraba preparado para gestionar la diversidad o los conflictos derivados de la misma. Consideramos que, a pesar de que la persona no hubiera sido formada inicialmente, podría considerarse preparada por sus propias vivencias personales y motivación por la temática o haber buscado otro tipo de formación.

Podemos afirmar que el profesorado en activo que ha participado en los grupos de discusión sí se considera preparado para gestionar la diversidad y los conflictos derivados de la misma. Especialmente preparado se encuentra el profesorado de PCPI, pues en palabras de GD4.1oriEPESFP:

El perfil de profesor de PCPI no es el habitual que te vas a encontrar en cualquier instituto, es un poco muy de educador, te tiene que primar mucho más el conocer a los chavales, cuidarlos, y la relación que vas a establecer con ellos que los contenidos que vas a dar, porque son chicos que han venido de mil fracasos, de muchos problemas familiares.

No obstante, también se reconoce que muchas veces se interviene más por sentido común que por saber cómo intervenir:

Sentido común es una palabra que yo no quería decir, pero muchas veces funcionas por sentido común, cómo lo haría yo, cómo lo voy a hacer que creo que puede funcionar y me voy a equivocar y a lo mejor no funciona y lo voy a intentar de otra manera, Y muchas veces a raíz de ese pruebo y me equivoco, te sale, que a lo mejor si alguien nos ayudara, no un curso, pero sí que es verdad que hay cosas que a lo mejor sí

que hay unas pautas mejores [...] en primaria yo no he recibido ninguna formación. (GD4.5profPCPI).

Cuando preguntamos a los profesionales en activo por la preparación general del profesorado en ese tema, consideran que depende mucho de cada persona, de su edad, de sus experiencias personales y de la formación que haya recibido. Algunas de las respuestas proporcionadas por el profesorado son las siguientes:

Depende de la edad del profesorado y de la motivación. Hay personas que se implicarían en cualquier cosa y que lo harían de todo corazón y otros están muy quemados y pasan. (GD3.1profES).

Yo creo que el profesorado en general está preparado. Yo creo es cuestión de cada persona. Yo he visto personas con mil títulos e historias que no tienen la sensibilidad de mirarle a los ojos a la otra persona y de hablarle al corazón... Hace falta tiempo, pero hace falta una calidad humana importante, no una "titulitis", sino que yo creo que hablamos de la persona (GD3.2oriES).

Va muy unido a la formación. Si me preguntas en general, no lo sé, pero en FP es gente que viene de algo técnico, ha hecho su CAP y lo que sepan de estos temas es por su sentido común y por cómo son ellos. Si eres machista, vas a mostrarte machista, si eres racista también, ¿por qué? Porque no han hecho ninguna carrera que te abre los ojos y tal, es sentido común y hay gente que no lo tiene. También depende mucho de la persona, es mucho de sentido común, en las carreras no te lo meten más que a nivel teórico (GD4.4profPCPI).

Yo veo mucho que también depende de la edad. Yo a mi edad, que tengo 35, sí he tenido la experiencia de vivir con gente de otros niveles culturales y eso me prepara a mí en mis relaciones personales con ellos, pues sí que es importante que aprendan a hacerlo desde pequeños porque luego tú evolucionas con eso y si yo evoluciono sabiendo tratar con el sexo opuesto, no a nivel sexual sino a nivel compañero, a nivel de igual, cuando yo sea profesor, lo trataré igual. Y el que viene de la antigua escuela, que en su pueblo no había un negro y las chicas eran tontas y servían para barrer, pues lamento decir, que hay gente que lo tiene tan dentro que por mucha formación que le des ahora con cincuenta y pico o sesenta años... (GD4.5profPCPI).

Si hubieran tratado esos temas, al menos eso ya abre la mente. Hace más de veinte años de cuando yo estudié magisterio y no había esto como ahora, había, había pero no había tantos inmigrantes como ahora, pero sí te lo metían ya en las carreras,

pero a nivel muy teórico. Está claro que no es lo mismo que te lo cuenten a que no te lo cuenten (GD4.4profPCPI).

En el grupo cuatro (profesorado) surge un gran debate cuando uno de los participantes hace alusión al machismo de algunos compañeros de centro. Todo el grupo se encuentra de acuerdo en que hay algunos profesores muy machistas que no podrían gestionar la diversidad adecuadamente y terminarían reproduciendo su forma de ser al no creer en ella y hacer gala de comportamientos e ideas totalmente estereotipadas. Veamos uno de los comentarios al respecto:

Una cosa curiosa es que en FP también hay muchos perfiles en los que no hay chicas y me da a mí que estos que son grupos de hombres, cuando hay un líder machote, así masculino, vamos, de estos que estamos hablando, engancha bien con esos chavales porque como esos chavales son también del mismo rollo... eso nos pasa aquí, eso que hemos dicho de que también tenemos compañeros en nuestra propia sección que también son machotes, machistas y no sé qué, pero es que da clases solo a chicos y funciona “cojonudo”, ahora, como hubiera chicas, ya la habríamos liado, porque las trataría de otra manera. Seguro que las adularía [...] Funciona bien porque un machista está dando a clase a machistas, entonces es “cojonudo”, pero ese chaval va a ir a una empresa, va a tener una compañera y a ver cómo la trata porque no ha recibido esa educación (GD4.4profPCPI).

Por otra parte, en los grupos de discusión dirigidos al alumnado, los y las participantes no se muestran seguros y seguras de saber hacer frente a las distintas situaciones conflictivas que pueden presentarse en un aula. Así, GD1.2a14ES comenta:

Tú te plantas allí... depende de tus habilidades personales para gestionar. Porque desde la formación... yo me planto allí y voy improvisando.. Nos falta mucha formación [...] En educación social es mucha parte de nuestro trabajo, pero mucha parte, casi el grueso de nuestro trabajo, y yo me voy sin saber nada de resolución de conflicto.

Otras opiniones al respecto son las siguientes:

- “A nosotros nos han hablado de resolución de conflictos, pero de forma teórica, yo no sabría solucionar un conflicto”. (GD1.4a14ES).

- “No es necesario que te den recetas mágicas, ni que me digan qué hacer cuando a alguien le pegan, pero al menos que sí que te den unas pautas...”. (GD1.1a13EF).

Al preguntarles a los grupos de alumnos y alumnas si consideran si, en general, el profesorado está preparado para gestionar conflictos e intervenir en casos de violencia, se muestran más bien contrarios. Aunque una alumna comenta que depende mucho de cómo sea la persona:

Yo creo que es algo personal, no es algo del profesorado en su conjunto, sino del profesorado en la persona. De hecho, en la universidad lo vemos, hay profesores que luchan por la inclusión, luchan porque exista diversidad y que se vea y luego hay otros para los que la diversidad es tabú, no existe, nos sentamos mirándole a él, yo me siento, te cuento mi vida en verso y ya está. Yo creo que es personal y que todo el mundo se puede reciclar. Yo creo que sería fácil trabajarlo en el aula si ellos estuvieran dispuestos a hacerlo. (GD2.1a14LPED).

La misma alumna relata una experiencia vivida durante uno de sus periodos de prácticas, en el que se ve claramente cómo algunos sectores del profesorado no están preparados para trabajar con la diversidad, al no incluir en las actividades a un alumno autista y cómo a nivel de centro eso se permite. En ese caso, considera que el mayor problema es la falta de “reciclaje”:

Y luego entras en el departamento de orientación y son jóvenes, tendrán cuarenta y algo, entre treinta y cincuenta a lo mejor, pero como que tampoco se han renovado, porque yo he estado en una clase y al escucharla, habla lo que tiene que hablar, pero como que no se ha renovado, se sigue hablando de integración en lugar de inclusión... todo eso, como que sí, que ha estudiado, pero no lo que se estudia ahora, los avances de ahora, también se ha quedado obsoleto lo que ha estudiado y son del departamento.

Según las palabras de esta alumna, muchas veces determinados sectores del profesorado son reticentes a formarse por falta de tiempo. Su pensamiento lo motiva el hecho de que para un trabajo de la carrera tenía que elaborar un plan de formación para el profesorado y para ello tenía que detectar las necesidades reales del profesorado. Para su sorpresa, el profesorado se mostró bastante reacio a recibir formación en un futuro:

Y cuando yo fui a pasar los cuestionarios, ah y vas a hacer esto y cómo vamos a tener tiempo para que nos formes en educación para la salud, y claro, ya te está diciendo no voy a tener tiempo, si tú el día de mañana me haces una formación, no voy a tener tiempo, entonces yo creo que, o te lo impone el colegio o tú por tus medios...

Aunque los grupos de estudiantes consideran que, en general, el profesorado no está preparado para atender o gestionar la diversidad, el grupo de discusión uno entiende que hay mucha diferencia en función de los niveles educativos. Consideran que en el nivel de secundaria nos encontramos profesorado experto en materias que, en términos generales, no tienen formación en educación, por lo que su preparación para atender a la diversidad es mucho menor. Además, consideran que en esa etapa la presión por transmitir todos los contenidos hace que se olviden otros aspectos: "Según se sube de nivel, aumenta la exigencia de contenidos y disminuye la preocupación. Pasas de la seño cariñosa al profesor especializado que te saca a la pizarra" (GD1.2al4ES).

D. ¿Cuál sería la composición ideal de su aula?

Tanto el profesorado como el alumnado participante en grupos de discusión, se muestra a favor de tener un aula lo más diversa posible, tanto en cuestión de procedencias, sexos, capacidades... Veamos algunas opiniones:

Mezcla total para mí... yo creo que la riqueza está ahí, en que cada uno aporte lo que pueda aportar. Curiosamente el que intelectualmente es mejor, socialmente no es tan bueno y que socialmente es bueno, a veces intelectualmente no lo es... entonces, eso yo creo que es lo que hay que compartir, esa es la riqueza. Lo de menos es la raza, la inteligencia... todos nos aportamos y todos se pueden aportar dentro del aula (GD3.2oriES).

Las posibilidades que te da tener un grupo muy mezclado es que siempre acabará apareciendo alguien que comprenda, que empatice... cuando hay muchos puntos de vista, al final hay alguien.. o acaban llevándose a matar o siempre habrá alguien que encuentre un guiño de yo <<me he sentido así alguna vez>> o << pues a mí me pasó esto>>... es más fácil que empaticen, lo que pasa es que es muy duro ver que no eres capaz de guiarles (GD3.4profEPES).

Yo creo que la sociedad es esto y hay que integrarles dentro de la sociedad. De nada sirve hacer grupitos, porque al final sí que los estás aislando de por vida...

entonces, al final, sea duro o no, más vale que sea duro porque es que si queremos lanzarles a la sociedad, la sociedad va a ser más dura y si no se defienden no van a salir adelante. (GD3.2oriES).

Nosotros estamos preparados para atender la diversidad, porque es nuestro trabajo, entonces, nuestras aulas son diversas y tienen que serlo. No es un aula convencional, aquí la diversidad es la norma (GD4.2profPCPI).

No obstante en el grupo uno (alumnado) y en el grupo tres (profesorado), dos participantes no confiaron en las ventajas que un aula diversa pueda tener para estudiantes que no responden a la norma general o que están menos capacitados:

Me parece bien eso, pero lo que pasa es que a veces los menos capacitados o menos dotados, lo pasan mal [...] A veces dices, si no hubiera tanta diferencia no sufrirían tanto... No digo yo que no sea bueno que no haya diferencia... es que no lo sé [...] Yo sí que pienso que las líneas generales de la educación van por la integración y me parece positivo. Lo que pasa es que yo creo que esto es un reto y me parece difícil. Podemos tener muy buena voluntad, pero es difícil (GD3.1profES).

En la misma línea de pensamiento se encuentra GD1.3a14PED, quien afirma: “lo veo bien, pero lo veo un arma de doble filo porque el niño diferente le puedes provocar...”.

Al respecto, el resto de participantes del grupo uno opinan que entonces lo que hay que hacer es aumentar los recursos, aunque también creen que parte del problema puede venir por las familias que no entienden esa diversidad:

Tú puedes formar una clase muy diversa, pero es que hay que tener en cuenta a las familias porque, claro, las estamos excluyendo de todo esto y... yo me imagino al típico padre allí montándole una al profesor que para qué, de los niños que hay en su clase, que porque estos de necesidades especiales no sé cuántos... eso también hay que tenerlo en cuenta, los padres... los educadores educan a los futuros ciudadanos, pero las familias también y las familias son una parte muy importante de cómo se reproducen los valores y los prejuicios. (GD1.2a14ES).

En el mismo grupo de discusión, algunos componentes también se manifiestan escépticos con el tipo de formación que se impartiría en ese aula en comparación con el resto, pues creen que la formación personal sería mejor,

pero que posiblemente eso no permitiría al alumnado “competir” en iguales condiciones, pues lo que más peso suele tener a nivel social son los contenidos conceptuales:

Tenemos aquí primero la nota y el currículo y todo esto... yo, por ejemplo, puedo ir al Trabenco y tener una formación más completa, sobre todo a nivel de desarrollo personal que cualquiera que vaya a otro colegio, seguro, pero es que aquí dependemos para ser alguien... dependes para ser alguien, esto es así pero suena fatal, de tener el título de Bachillerato, hacer selectividad, tener la carrera de no sé cuántos, hacer el máster de no sé qué... (GD1.2a14ES).

De todos modos, otro compañero comenta que “si tienes en cuenta las evaluaciones, a nivel productivo están dando mejores resultados también” (GD1.5a14ES) y otra compañera que “si pensamos que lo uno excluye lo otro, mal vamos, igual lo que tenemos que hacer es estrategia integradora. No es incompatible una formación en valores con una buena preparación” (GD1.1a13EF).

En el grupo cuatro (profesorado) también surgió un aspecto interesante al hablar de la composición de las aulas. Como hemos indicado antes, este grupo se manifestó muy a favor de la diversidad, no concibiendo un aula que no sea diversa. No obstante, creen que no por el hecho de que se produzca convivencia en el aula se acaban todos los problemas, por lo que hay que prestar mucha atención a las dificultades que puedan surgir, especialmente en la convivencia de chicos y chicas, pues ya se vienen observando problemas desde el tercer ciclo de primaria:

A mí el tema del género me preocupa en primaria, porque hay mucha gente que se cree que desde que las aulas son mixtas ya se acabó el problema y no es así. No quiere decir que los profesores atiendan igual a chicos y a chicas ni... Vas viendo como las chicas al principio son líderes en clase, tienen otro carácter y a medida que va avanzando es como si se fueran replegando sobre sí mismas y en el momento en el que eso no se atiende [...] El año pasado hicimos unas jornadas de orientación afectivo-sexual porque estábamos viendo cómo a nivel de pareja mantenían relaciones como nuestros bisabuelos, es como si no hubieran cambiado, de celos, de tú eres mía... A nivel de relaciones sexuales parecen que no se atreven a decir mira no, con preservativo, parece que tienen que hacer todo lo que el chico dice (GD4.1oriEPESFP).

Yo creo que el hecho de que sea una clase mixta, con hombres y mujeres, sí que genera conflictos relacionados con el género y sí que genera problemas, porque nuestros alumnos tienen a relacionarse de forma muy convencional y muy marcadas por los estereotipos, tanto ellos como ellas, y eso puede dar lugar a problemas. Se relacionan bien, pero en cuanto entran en relaciones afectivas o en cuanto entra la sexualidad por medio, o ciertas cuestiones así, eso genera conflictos (GD4.2profPCPI).

En palabras de GD4.3profPCPI “En mecanizado son machistas, tanto chicos como chicas”.

Por otra parte, otro profesor participante en el mismo grupo, opina que el problema de los roles de género no es exclusivo únicamente del alumnado, sino que en ocasiones es el propio profesorado quien mantiene actitudes no saludables, lo que puede ocasionar una transmisión de esos roles al alumnado:

Yo sí que veo que hay muchísimos profesores que mantienen actitudes que son muy patriarcales, las mantienen entre ellos, las mantenemos entre nosotros y las mantienen también con los alumnos y entonces eso también hay que cuestionarlo (GD4.2profPCPI).

E. Reacciones ante la noticia “Una chica de 16 años se suicida después de sufrir acoso escolar”

Como parte final de los grupos de discusión se mostró una noticia relativa al suicidio de una estudiante tras sufrir acoso escolar y se preguntó a los participantes qué les parecía la noticia, si creían que la formación preparaba para intervenir ante ese tipo de situaciones y si sabían cómo detectar ese tipo de situaciones y cómo intervenir ante ellas.

El *grupo uno de estudiantes* puso en duda que en el centro no hubieran detectado antes la situación y tendieron a pensar que es posible que en el centro no fueran conscientes de la responsabilidad que implica su trabajo. En este sentido GD1.2a14ES, comentó:

Yo veo mucho profesional del ámbito educativo que no es consciente de la responsabilidad que tiene su cargo, y este señor, tampoco quiero juzgar pero yo lo veo claramente... si tú estás viendo claro un caso de acoso [...] yo creo que no saben la responsabilidad que tienen o no la quieren saber.

A pesar de que el alumnado de Magisterio y de Pedagogía manifestó no haber recibido formación sobre maltrato, se consideró capacitado para detectar una situación de acoso tan evidente. Lo mismo podemos decir de los y las estudiantes de Educación Social, aunque en su caso sí habían tratado esa temática en clase. Al respecto, GD1.2a4ES, explicó que “con estos temas yo creo que sí que estamos sensibilizados, intervendremos mejor o peor, pero por lo menos vemos el problema, aquí ni lo han visto”. No obstante, según afirmaba la misma alumna “para lo mejor que nos han preparado es para la intervención interpersonal, para la intervención individual...cojeamos”

En cualquier caso, aunque el alumnado del grupo uno manifestaba sentirse preparado al menos para detectar una situación como la expuesta, en la mayoría de los casos, reconocían estarlo, pero no por la formación recibida en la carrera. En este sentido, GD1.3a4PED afirmaba “en teoría, una de las salidas principales de mi carrera es orientador de instituto y ya partiendo de la formación, no estamos recibiendo nada”.

La información recogida en el *grupo dos de estudiantes* distaba bastante de la recogida en el grupo uno, pues las alumnas tenían muy buena disposición, pero no sabrían cómo detectar e intervenir ante una situación de acoso, ya que las pocas veces que han tratado esa temática en clase, ha sido gracias a trabajos realizados por otros estudiantes y ha sido desde una visión muy teórica. GD2.1a4LPED comentaba lo siguiente al respecto:

Hablas de *bullying*, sabes que existe pero no te enseñan a intervenir [...] tratas mucho más la importancia de una discapacidad que cualquier conflicto. Sobre todo el tema del *bullying* lo tratamos porque alguien a la hora de exponer ha elegido ese tema, pero claro, esa persona no te va a enseñar cómo intervenir porque no sabe.

La misma alumna terminaba matizando lo siguiente: “si yo el día de mañana tengo un caso, pues me guío por qué me gustaría a mí recibir o por cómo me gustaría ser tratado”.

Otra compañera del grupo dos se manifestaba en la misma línea:

Hay que pensar antes de nada, hay que empatizar, qué es lo que se podría hacer para no dañar a tal y a Pascual, encima de que tú no tienes ni idea de si la chica ha tenido esto. La chica te viene y te dice me han maltratado o tal y cual, simplemente, tú no sabes nada de su vida, y dices por dónde cojo esto, cómo lo cojo... sí, sí, tengo cinco años de licenciatura, soy pedagoga, ¿y? (GD2.3al4LPED).

Los *grupos de profesores y profesoras* manifestaron sentirse algo avergonzados al leer la noticia y sintieron verdadera pena por el final de la historia. Se manifestaron preparados para detectar e intervenir ante una situación como la mostrada e incluso un profesor afirmó que en su centro no solo estaba atento el profesorado, sino que le transmitían esa necesidad al alumnado:

Nosotros estas cosas... les hago mucho hincapié a los chicos de que al mínimo atisbo de que pasa algo, se ríen de alguien, investigar porque muchas veces son ellos los que se callan y cuando lo cuentan la cosa ya está muy mal. Entonces a la mínima, mínima, investigar, reunir padres... podemos llegar hasta la expulsión, no suele llegar. (GD4.4profPCPI).

Es tal el interés en su centro por tratar estos temas con su alumnado que solicitaron quedarse una copia de la noticia para tratarla con su alumnado en el horario de tutoría.

Es interesante la opinión que una orientadora dio al respecto de la noticia al reconocer que, a pesar de lo evidente de la noticia, es algo que puede pasarse por alto, debido a la cantidad de situaciones a las que los centros se enfrentan cada día, lo que hace en ocasiones difícil diferenciar las situaciones que son graves de las que no lo son:

Yo creo que también habría que romper una lanza a favor de... yo no sé cómo se ha tratado, si esto es una excusa y un paño de agua caliente para tapar un poco la situación, pero yo creo que esto podría pasar en cualquier centro, por lo que no hay que dramatizar y decir es que lo han hecho todo fatal y son todos culpables de que esa chica se haya suicidado. Yo estoy convencida de que aquí habrá casos que, por el motivo que sea, no hemos sido capaces de detectarlos. Hay chicos muy callados, hay chicos tal, y luego, por otro lado, está el caso contrario, están mil padres que vienen a quejarse de cualquier tontería de sus hijos [...] Tú no sabes hasta qué punto es verdad lo de ese

padre que viene a decir que se han metido con su niña, no sabes si se han metido con su niña y es algo grave o es algo como lo que te digo, que vienen muchísimos padres al cabo del día a quejarse. Entonces yo creo que esto es una desgracia para todo el mundo, pero hay que ver la situación, lo que tampoco se puede hacer es porque ha ocurrido algo así... (GD4.1oriEPESFP).

Otro profesor manifestó que es preciso tener claro también qué se entiende por acoso, pues en su opinión, acoso es algo más de lo que normalmente entendemos por tal y en función de lo que lo que entendamos tendremos una actuación u otra:

Yo lo que me cuestiono es qué entendemos por acoso, que me llamen puta o estar recibiendo piropos todo el día de uno al que le gusto, porque claro, si tengo unos compañeros que todo el día me están diciendo algo sobre mi aspecto físico y que me están diciendo todos los días que no sé qué y que a ver si quedamos y yo no quiero quedar con él y que no sé qué y no sé cuántos, eso también es acoso, ¿no? Eso es lo que yo me planteo, que nuestros alumnos tienen muy integrado ese tipo de comportamientos de género y nosotros a veces también, vemos a veces normal, ah bueno, te está piropeando, igual no.... (GD4.2profPCPI).

F. Formación necesaria hoy en día

Por último, se pidió al conjunto de participantes que pensaran cómo debería ser la formación que debería recibir hoy en día toda persona que se dedique a la educación para poder atender adecuadamente la diversidad y que analizaran si la formación recibida se asemejaba a ese ideal. De esta forma, se pretendía que, en el caso de ser necesario, propusieran mejoras a la formación inicial del profesorado.

Podemos afirmar que en todos los casos encontraban una gran distancia entre la formación recibida y aquella que se consideraba “ideal”. Una de las mejoras más escuchadas fue la necesidad de que la formación, si bien tuviera suficiente base teórica, fuera más enfocada a la práctica, pues consideraban altamente teórica la formación que habían recibido. Destacamos al respecto el comentario de GD1.5aI4ES: “Nuestra formación la realizamos en contenidos, hay que romper algo, hay que transformar... cuando incorporas

una vivencia, te cambia [...] si la persona ha entrado en primero y personalmente sale igual en cuarto o en quinto, algo falla”.

Los y las participantes en los grupos consideraron que es necesario trabajar más las siguientes temáticas en la formación inicial:

- Habilidades Sociales.
- Mediación.
- Atención personalizada.
- Acompañamiento a lo largo de la vida.
- Educación para la interioridad y el autoconocimiento.
- Visión positiva del profesorado sobre sí mismo: autoestima.
- Conocimiento de uno mismo.
- “Educar en el alma, en el cuerpo y en la mente”, como decían los griegos. Actualmente los planes de estudio abarcan solo una de esas partes.
- Trabajo en equipo.

De todas ellas, la más repetida fue la de las Habilidades Sociales. GD4.2profPCPI afirmaba “Hay una carencia en la capacitación de habilidades sociales, de inteligencia emocional, de todo ese tipo de cuestiones que no son de carácter académico, que son de carácter personal”. Veamos otro comentario al respecto:

Yo creo que hay que tener unos conocimientos teóricos, porque hoy en día no te vas a encontrar a nadie en el sentido de es que tú eres negro ni es que tú eres una chica y no puedes hacer esto. Todos sabemos que el sexismo o el racismo hostil de toda la vida ese ya ha desaparecido porque está mal visto, no es políticamente correcto, pero es que hay otro tipo de racismo y de sexismo, que es sutil y que sigue estando ahí y encima queda como que encima te ayudo porque eres tontita o porque eres tontito. Eso, yo creo que está bien que haya un conocimiento teórico de eso, pero luego aparte yo creo que lo más importante es educar a los chavales con habilidades sociales, que tengan una serie de recursos para que ellos puedan elegir libremente. Es decir, que una chica pueda hacer perfectamente mecanizado sin que nadie se pueda reír de ella o al revés (GD4.1oriEPESFP).

Con respecto a la necesidad de fomentar el trabajo en equipo, es muy interesante cómo la alumna GD1.5a14ES justifica la necesidad del mismo: “Si somos una isla no hacemos nada. El desgaste que tenemos personas individuales es muy grande. Aprender a trabajar en equipo, no nos han enseñado o nos quieren enseñar”.

Otra alumna (GD1.1a13EF) se mostró de acuerdo en la necesidad de enseñar a trabajar en equipo: “Falta trabajo en equipo por parte del profesorado, en la universidad te dicen que trabajes en equipo, pero en la facultad no te enseñan”.

También se preguntó a los y las participantes si creían que la formación permanente podía suplir las carencias de la formación inicial. La respuesta mayoritaria fue que quizá fuera la solución. El problema que se encontraba en muchos casos era el coste económico, la poca formación permanente disponible en el momento actual y la poca variedad de temáticas ofertadas. En este sentido, GD1.1a13EF comentaba que “La formación permanente es inexistente actualmente.. es toda de pago... [...] Ahora solo vale pizarra electrónica, matemáticas, contenidos por supuesto, nuevas tecnologías y poca cosa más... cosas que están muy bien, pero que no dejan de ser un medio” y GD1.2a14ES “Nos hemos ido mucho a los medios, a la digitalización... y no estamos a lo que tenemos que estar”.

Ante la poca oferta de formación permanente de calidad en las temáticas de la presente investigación, GD1.1a13EF propuso otra vía de formación que ya fue propuesta por una profesora en la ronda de entrevistas:

Empieza a existir otro tipo de formación de una forma más horizontal y de construcción de conocimientos colectiva”. Se refiere a la formación con y entre los compañeros. El inconveniente es que tiene que ser de tu propia motivación y la de tus compañeros, para poder formarlo y llevarlo a cabo con tu tiempo, etc, etc., pero yo creo que hay que apostar por ello.

GD3.2oriES también se mostró de acuerdo con esta otra vía de formación al afirmar “Yo soy anti-curso, el mejor curso que tenemos es la

vida. Como se aprende es compartiendo con los que viven la misma situación que tú”.

No obstante, a esa vía de formación GD1.2a14ES le encontró algunos inconvenientes, derivados de la necesidad de tener certificados que aseguren la competencia de cara a los posibles empleadores:

Pero eso es incompatible con la necesidad de incorporación laboral... yo necesito trabajar y para poder trabajar, necesito demostrar una experiencia: experto en género.. Y ¿dónde está el experto en género? A lo mejor sé un montón y más que el que sale experto en género pero es que no lo voy a tener nunca y sé un montón, pero claro, como aquí todo está tan encorsetado con el papelito de por medio...

G. Conclusiones de los grupos de discusión

Gracias a los debates mantenidos en los grupos de discusión, podemos afirmar que todas las personas participantes en los grupos de discusión valoran positivamente la *diversidad* dentro de las aulas. No obstante, en varios de los grupos se apunta a que la diversidad implica un mayor esfuerzo por parte del profesorado debido a que no es promovida por la sociedad en general, ni promocionada dentro del sistema educativo (se considera que los verdaderos objetivos son otros muy diferentes).

Respecto a si las Facultades o Escuelas Universitarias *forman al profesorado para gestionar la diversidad de las aulas*, los grupos de profesores y profesoras dicen que en absoluto, mientras que en el caso del alumnado depende de la especialidad (los únicos que admiten haber recibido formación en ese sentido son los y las estudiantes de Educación Social). No obstante, en el caso del profesorado, a pesar de no haber recibido una formación específica en ese sentido se manifiestan “*capacitados y capacitadas para trabajar con grupos diversos*” y gestionar de forma positiva la diversidad, aunque en ocasiones admiten actuar “por sentido común”. En cualquier caso, no se “pone la mano en el fuego” por la capacitación del resto del profesorado, pues se considera que es más bien una cuestión de “carácter personal” y, en ocasiones, conviven con compañeros y compañeras que no respetan la diversidad. Por su parte, el alumnado no se cree capacitado para gestionar los

problemas derivados de la diversidad al no haber sido formado para ello y tampoco confía en que el profesorado esté cien por cien preparado, pues creen que depende mucho de cómo sea cada persona y de la etapa en la que trabaje (entienden que hay una mayor preparación en las primeras etapas del sistema educativo).

Independientemente de la formación recibida y de las capacidades que se encuentren, *todas las personas participantes en los grupos de discusión apuestan por las aulas diversas* al preguntarles cuál sería la composición de su aula ideal. No obstante, en algunos casos se opina que un aula diversa podría ser perjudicial para el alumnado más diferente. Ante este problema se encuentra como solución la mayor dotación de recursos (por ejemplo, profesorado de apoyo). También se propone que en el caso de aulas diversas es preciso incrementar la vigilancia y la intervención, pues la mera convivencia no siempre deriva en respeto, algo que tiende a darse por hecho.

Por último, se considera que hoy en día hay *muchos temas necesarios que no están presentes en la formación inicial del profesorado* (por ejemplo, habilidades sociales, autoconocimiento, trabajo en equipo...). Sería preciso incluirlos para que todo el profesorado estuviera formado en esos aspectos, en lugar de que dependiera de una elección personal, pues en algunos casos no se dispone de tiempo para formarse con posterioridad y, en otros, no interesan esas temáticas. Esto debería ser especialmente urgente, pues como hemos comprobado en algunos grupos de discusión, en determinados sectores del profesorado existen actitudes discriminatorias hacia determinados colectivos. Posiblemente, si esos sectores del profesorado hubieran recibido algo de formación en ese sentido, o al menos hubieran tenido la oportunidad de reflexionar conjuntamente con otras personas, su forma de pensar y de actuar sería diferente.

6. RESULTADOS GENÉRICOS

6.1. Actitudes ante la diversidad y la escuela inclusiva

Analizando en conjunto la información ofrecida en cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, podemos afirmar que en su mayoría las personas que han participado en la investigación se muestran muy a favor de la escuela inclusiva, al considerar la diversidad como algo positivo que permite el crecimiento personal y social. Para la mayoría de los participantes en la investigación, la escuela inclusiva es la única que puede acoger a todas las personas, independientemente de su condición y, por tanto, fomentar el conocimiento de nuevos puntos de vista y el crecimiento personal, a la vez que mejorar las relaciones entre todos y todas. No obstante, son bastantes las personas que consideran que implica mayores esfuerzos, recursos y tiempo de trabajo, además de tener que conllevar necesariamente una mayor formación para poder ofrecer las respuestas más apropiadas a la diversidad. Tampoco faltan quienes consideran que la diversidad puede traer consigo la disminución del ritmo de aprendizaje de los estudiantes más aventajados o la presencia de nuevos conflictos. No obstante, en este último caso, no nos encontramos ante una opinión mayoritaria, sino ante comentarios aislados.

Algunas personas muestran preocupación por el hecho de que tanto en la sociedad como en las aulas, se busca una cierta igualdad, en lugar de

trabajar la diversidad, entrando esto en contradicción con lo que ellas consideran que debería ser la educación y haciendo más difícil que se pueda trabajar en ese sentido. ¿Qué efecto puede tener el trabajo que algunos profesionales realizan en su aula o en su centro si a nivel comunitario se está defendiendo la homogeneidad y se está promoviendo que todas las personas se asemejen a un modelo “ideal”?

6.2. Formación del profesorado para la gestión de la diversidad

El profesorado en activo participante en la investigación opina en su mayoría que no se prepara al profesorado para gestionar la diversidad que podemos encontrarnos en las aulas hoy en día. En algunos casos, esa falta de preparación puede deberse a que se formaron en una época en la que no existía la diversidad que existe actualmente (no había tanta inmigración, el alumnado estaba escolarizado en función de su capacidad y la mujer todavía no disfrutaba de derechos semejantes a los del hombre... todavía hoy hay un largo camino por recorrer). No obstante, también nos encontramos con profesores y profesoras en activo que han terminado su formación inicial hace poco tiempo y que tampoco han recibido formación para gestionar la diversidad

En cambio, si nos fijamos en las aportaciones que realizan los y las estudiantes participantes en la investigación, vemos que su opinión al respecto varía mucho en función de la titulación que realizan. Parece que en general podemos afirmar que en el Grado de Educación Social se les prepara más para esta labor, mientras que en el resto de titulaciones existen carencias muy importantes.

Analicemos por separado cómo se está desarrollando la formación inicial y permanente, así como los distintos temas de la presente investigación.

6.2.1. Formación inicial

Gracias a la información aportada por las personas participantes en la investigación, comprobamos que la formación inicial del profesorado no está exenta de carencias importantes.

Para empezar, tanto el alumnado como el profesorado afirman mayoritariamente que no han recibido *formación para dinamizar y gestionar grupos*. Son pocas las personas que recibieron algunas nociones a este respecto en la formación inicial, pero esas personas tampoco muestran una gran conformidad con la formación recibida, al considerar que fue escasa (en su mayor parte se recibió a través de asignaturas optativas o en estudios de segundo ciclo, no obligatorios para ejercer como profesionales de la educación) y tuvo un carácter muy teórico.

Respecto a la *formación para la convivencia entre culturas*, encontramos diferencias en los resultados obtenidos en las entrevistas y en los cuestionarios. En las primeras, podemos comprobar que la mayoría de estudiantes sí que han recibido algo de formación en este sentido, mientras que el caso del profesorado es bastante infrecuente la presencia de este tipo de formación en sus planes de estudio. Por su parte, los cuestionarios nos muestran que hay una carencia importante en este tipo de formación, tanto en el caso de los estudiantes como del profesorado. No obstante, nuevamente en los casos en los que sí ha habido formación, siguen apreciándose fallos importantes: escasa preparación y formación altamente teórica.

En el caso de la *formación para la convivencia entre sexos*, todas las pruebas nos muestran que ha estado ausente en la preparación de la casi totalidad de participantes en la investigación, a pesar de que las actitudes de las personas que han participado en la investigación hacia este tipo de formación son muy positivas (sobre todo en el caso de las mujeres, que tienden a considerarla más útil que los hombres).

Parece que los temas de *gestión de conflictos y tratamiento de la violencia*, así como el *conocimiento de uno mismo* tampoco tienen demasiada presencia en la formación del profesorado, a pesar de la importancia que tienen de cara a reconducir situaciones que sin una buena intervención podrían degenerar en negativas y a evitar que nuestros propios prejuicios influyan en las personas que tenemos delante. Del mismo modo, el *análisis de situaciones reales* sobre interculturalidad, género y conflictos tampoco tiene una gran

presencia en la formación del profesorado, pues en muchos casos se afirma que sí que se trabaja con supuestos prácticos, pero no de estas temáticas.

Un comentario recurrente es que muchas veces la formación no se imparte porque esté recogida en el plan de estudios o en el programa o guía docente de la asignatura, sino por propio interés del profesorado o del alumnado, lo que se traduce en poco tiempo de tratamiento, pues los contenidos “reales” de las asignaturas ejercen presión sobre aquello que no es de “obligado” tratamiento.

Algo que, a nuestro juicio, merece mención especial, es la existencia de grandes diferencias en la preparación de los profesionales de la educación en función de su especialidad de estudio. Está claro que el plan de estudios es diferente en cada titulación y creemos que así debe ser, pues cada una tiene diferentes salidas profesionales y ámbitos o colectivos especiales de intervención, pero existen determinados conocimientos que deberían ser de obligado tratamiento en todas las titulaciones de educación. Al igual que no se cuestiona la necesidad de trabajar el sentido ético de la profesión o la importancia que tienen los factores sociales y familiares en los procesos educativos, tampoco deberían dejarse al margen las temáticas de la presente investigación. Por las respuestas ofrecidas y los comentarios realizados, parece que la titulación en la que se está recibiendo una mayor formación respecto a las temáticas de la presente investigación es en el Grado de Educación Social. En cualquier caso, a pesar de que se recibe una mayor formación, las críticas realizadas son las mismas que en el resto de casos: se considera que la formación es útil, pero insuficiente y que adolece del aspecto práctico, que es el más valorado, pues es el que ayuda a saber cómo actuar en las diferentes situaciones que pueden presentarse en el día a día.

En el único aspecto en que se observa una mejor formación en otras titulaciones es en la “formación para la cooperación”. Al parecer, en la universidad no se está prestando demasiada atención a este aspecto, pues la gran mayoría de participantes en esta investigación afirman no haber recibido formación en este sentido. No obstante, en esta ocasión parece que se ha

formado más en este aspecto en los Grados de Educación Infantil y Primaria, y en la Licenciatura de Psicopedagogía.

Tampoco podemos pasar por alto algunos comentarios que nos muestran que la dirección que está tomando la formación es incorrecta, no solo en cuanto a su carácter o duración, sino también en cuanto a su contenido, pues algunas opiniones nos muestran que en ciertos casos, la formación recibida puede considerarse sexista y que el camino mostrado para resolver los conflictos tampoco es el apropiado, ya que en ocasiones se realiza su resolución por imposición de la autoridad. Insistimos de nuevo en que esto es todavía más peligroso que no tratar estas temáticas, pues estamos formando con ideas erróneas, que si se ponen en práctica, pueden resultar especialmente peligrosas, no solo por sus efectos, sino también por su alcance. No nos podemos olvidar que el profesorado tiene un amplio efecto multiplicador, pues son muchísimas las personas a las que forman a lo largo de sus vidas: estudiantes, familias, otros profesionales... En ocasiones, las ideas que transmite un profesor o una profesora no se cuestionan y se dan inmediatamente por válidas, pues en algunos sectores de la población todavía siguen muy anclados a la idea del profesor como única fuente verdadera de conocimiento. ¿Qué ocurre si las ideas que se transmiten no son las más apropiadas?

6.2.2. Formación permanente

La formación permanente no solo sirve para estar al día de las últimas novedades, sino también para formarse en aquellos aspectos a los que la formación inicial no ha llegado. En este sentido, nos interesaba conocer si las personas que participaron en la investigación habían accedido a formación relacionada con la convivencia y la gestión de conflictos al margen de sus estudios universitarios.

Analizando conjuntamente los resultados de todos los instrumentos que se han utilizado en la investigación, podemos afirmar mayoritariamente que el alumnado no ha accedido a formación permanente relacionada con la gestión

de conflictos y la prevención de la violencia, ni tampoco a aquella relacionada con la mejora de la convivencia entre sexos y entre culturas. En cambio, vemos que en la mayoría de los casos, el profesorado sí ha accedido a formación permanente (sobre todo en el tema de la mejora de la convivencia entre culturas).

En los casos en los que sí se ha recibido formación, ha tenido un carácter mayoritariamente teórico, aunque en bastantes casos también ha sido teórico-práctico. Además, quienes han recibido formación consideran que ha sido bastante útil, aunque se reconocen, una vez más, como principales fallos los siguientes: poca duración, falta de aplicación práctica (formación muy teórica y basada en casos irreales) y poca especificidad o poca adaptación a cada caso. En algunos casos, también se argumenta que se trata de formaciones no actualizadas o que han bajado su calidad y su oferta en los últimos años. Además, en algunos casos también se menciona que los cursos a nivel individual tienen muy poca utilidad

Parece ser que la formación que ha sido más efectiva para mejorar la convivencia o resolver conflictos ha sido aquella que ha tenido un carácter más práctico y que ha incluido dinámicas, resolución de casos prácticos, trabajo en equipo y momentos de reflexión compartida.

Respecto a los motivos para no acceder a este tipo de formación, los tres más señalados son: no se ha recibido oferta, existe falta de tiempo o el coste económico es elevado.

6.2.3. Efectos de la formación recibida

A pesar de que no siempre se ha recibido formación para la mejora de la convivencia o para la gestión de conflictos y para la prevención de la violencia, podemos afirmar que las personas participantes en la investigación mayoritariamente se sienten *capacitadas para mejorar la convivencia y gestionar la diversidad*, en muchos casos, por su propia sensibilidad o por sus experiencias vitales, aunque en otros también por la formación que han

recibido (al relacionar algunas variables hemos comprobado que existe cierta relación entre haber recibido formación y sentirse capacitado para intervenir).

En el caso del profesorado, resulta llamativo que cuando se les pregunta por su situación personal afirman sentirse capacitados, aunque en muchos casos también se reconoce que en muchas ocasiones se interviene más por sentido común que por conocimiento científico sobre cómo intervenir. En cambio, cuando les preguntamos por la preparación general del profesorado en este aspecto, consideran que depende mucho de cada persona, de su edad, de sus experiencias personales y de la formación que hayan recibido. En esta misma línea de pensamiento se encuentran parte de los estudiantes participantes en la investigación, quienes consideran que, en muchos casos, el profesorado no está preparado para gestionar conflictos e intervenir en casos de violencia. No obstante, estos estudiantes piensan que también depende mucho de cómo sea la persona y del nivel educativo en el que se trabaje (tiende a confiarse más en los profesionales de Educación Infantil o Primaria que en los de Secundaria o Bachillerato).

Por otra parte, aunque en general el alumnado se considera capacitado *para mejorar la convivencia y gestionar la diversidad, en la mayoría de los casos también se muestran algo inseguros a la hora de hacer frente* a las distintas situaciones conflictivas que pueden presentarse en un aula. A pesar de la buena disposición, en muchos casos se considera que no sabrían cómo detectar e intervenir ante diferentes situaciones. Por ejemplo, en los casos de acoso, ya que la formación recibida únicamente les ha permitido tener una visión muy teórica y general que no les ha capacitado para la detección e intervención. No obstante, al igual que sucede en otras ocasiones, en este caso, nuevamente encontramos diferencias en la opinión de los estudiantes en función de su titulación, los del Grado de Educación Social son los que se consideran más capacitados y los del Grado de Pedagogía los que menos.

El profesorado demuestra, además, conocer diferentes técnicas para la gestión de conflictos. En cambio, en el caso del alumnado, son muy pocas las personas que conocen alguna técnica. En este último caso, cuando se les

proponen diferentes situaciones en las que existen conflictos, proponen soluciones bastante acertadas, pero siempre basadas en la intuición y en el sentido común, no en un esquema organizado y fundamentado de actuación. De hecho, en muchos de los casos la primera reacción ante las situaciones planteadas es de bloqueo y de falta de confianza en uno mismo al no saber si se sabrá intervenir. Esa misma falta de confianza se traslada a lo que opinan del profesorado en activo, pues varios estudiantes piensan, basándose en su experiencia como estudiantes, que lejos de intervenir, el profesorado en algunas situaciones hace “la vista gorda” por no saber intervenir o no querer hacerlo para evitar problemas, afirmación que se encuentra en contradicción con los resultados obtenidos en esta investigación. En este sentido, podemos afirmar que la práctica totalidad del profesorado es capaz proponer inmediatamente actuaciones fundamentadas a las situaciones planteadas, fruto en su mayoría de la experiencia que han acumulado a lo largo de su práctica docente.

6.2.4. Formación necesaria hoy en día

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión quisimos indagar cuál era la *formación que se consideraba más necesaria y apropiada para atender adecuadamente la diversidad*.

En este caso, existe bastante acuerdo en las respuestas proporcionados por el alumnado y el profesorado. La propuesta más repetida consiste en que la formación, si bien necesita suficiente base teórica, debe estar mucho más enfocada a la práctica (no debemos olvidarnos que mayoritariamente han recibido una formación teórica y con escasa o nula aplicación práctica). Además, se considera que habría que cambiar la concepción de muchas asignaturas, pues realmente no responden a las necesidades de un profesional de la educación (por ejemplo, las didácticas específicas, donde en lugar de enseñarse la didáctica de cada materia, tienden a volverse a tratar los contenidos de la materia que ya han sido tratados en otras etapas educativas).

También se considera que es preciso invertir en temáticas “más humanas”, como las habilidades sociales, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, el trabajo en equipo, el acompañamiento a lo largo de toda la vida, técnicas de gestión de conflictos como la mediación... además, de en los temas de la presente investigación (género, interculturalidad, conflictos, violencia y convivencia).

6.3. Situación de las aulas y actuación en las mismas

Al preguntar al profesorado si *los conflictos por razón de sexo o cultura son frecuentes en los centros*, la respuesta mayoritaria es que sí. Aunque se considera que ambos tipos de conflictos están presentes, parece que preocupan especialmente los relacionados con la convivencia entre sexos, pues en ocasiones se observan gran cantidad de comportamientos machistas tanto en alumnos y alumnas, como en las propias familias y en el profesorado. Además, tiende a pensarse que falta preparación para intervenir ante determinadas situaciones. Cuando esto ocurre y la persona no es capaz de solucionar un problema por sus propios medios, tiende a *buscarse apoyo* en el Departamento de Orientación, en otros profesionales y en la Dirección del Centro.

Para evitar situaciones de rechazo y exclusión, así como fomentar la convivencia en las aulas, el profesorado tiende a *incorporar la igualdad en su aula* (utilizando un lenguaje inclusivo, haciendo uso de materiales adecuados, tratando determinados temas...) y a *fomentar los agrupamientos heterogéneos* en las tareas de clase, para que el alumnado se relacione no solo con aquellas personas semejantes, sino con todos y todas ya que, como comentábamos con anterioridad, se valora la diversidad por encima de todo. Precisamente por ese motivo, al plantear a los participantes cuál sería la *composición de su alumnado en su aula ideal*, tanto profesorado como estudiantes se muestran a favor de tener un aula lo más diversa posible en todos los aspectos (capacidad, procedencia, sexo, gustos...), aunque en algunos casos se considera que esto puede tener efectos negativos para aquellos que más difieren de la norma o en

la preparación que se proporcionaría en esa clase con respecto a otras. En este último caso, se hace referencia a que posiblemente en ese grupo se avanzaría menos en contenidos conceptuales, que son los que más consideración social suelen tener, lo que no permitiría a ese alumnado “competir” en igualdad de condiciones.

Aunque, como hemos visto, el profesorado tiende a fomentar el trabajo en grupos heterogéneos y a incluir aspectos de igualdad en su aula, al preguntar si desarrollan *proyectos concretos para la mejora de convivencia entre sexos y entre culturas*, son pocas las personas que afirman desarrollarlos, fundamentalmente por los siguientes motivos: en el caso de los proyectos interculturales por falta de formación y de tiempo, en el caso de los proyectos para la convivencia entre sexos por falta de tiempo y de motivación.

6.4. Otros aspectos preocupantes

Una de nuestras principales preocupaciones es que los futuros y futuras profesionales de la educación no están recibiendo una formación que les permita hacer frente a los problemas que tendrán que abordar a lo largo de su vida activa y que esa formación no es del todo accesible una vez terminados sus estudios universitarios, en algunas ocasiones por su poca disponibilidad, en otras por su elevado coste económico o porque simplemente no se tiene el tiempo y la motivación para acceder a ella. No obstante, además de estos aspectos, que ya nos preocupaban antes de entrar en el campo de investigación, a lo largo de la aplicación de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, hemos ido conociendo otros aspectos que no debemos dejar de lado. Nos referimos a las actitudes, creencias y comportamientos arraigados en determinados sectores de la población. Durante la investigación, se nos ha hecho partícipes de cómo se transmiten determinados *mensajes no apropiados por parte del profesorado*. Algunas alumnas de titulaciones de educación nos han transmitido que el tratamiento del género o de los conflictos en sus aulas no es el más indicado, aspecto en el que también coinciden algunos profesionales en activo al hablar de algunos de sus compañeros de

profesión. Esto nos alarma, pues consideramos que el profesorado no solo enseña con lo que dice sino también con su forma de ser, sus actitudes... Es más, si las personas que tienen delante a ese sector del profesorado no reciben otro tipo de formación, ¿no serán esas ideas las que tomen como válidas?

Del mismo modo, aunque para nada son comentarios que representen a todas las personas participantes en la investigación, es bastante escuchada la idea de que *la escuela inclusiva puede disminuir el rendimiento del alumnado más aventajado*. En nuestra opinión, si eso ocurriera es porque posiblemente no se estaría trabajando con la diversidad de una manera apropiada. En cualquier caso, estaríamos invirtiendo en una formación ética, cívica y moral que tendría mucho más valor que la mera transmisión de contenidos exclusivamente conceptuales. Parece que, a pesar de que en educación, ha habido muchos avances, todavía estamos anclados a la “vieja” escuela, a aquella en la que el profesorado que más valía era el que tenía más capacidad para transmitir la mayor cantidad de datos y el mejor alumno era el que más sabía y menos problemas daba. Es fácil entender este tipo de pensamiento en una persona que sea ajena al ámbito educativo, pero en nuestra opinión es cuanto menos preocupante que se pongan en duda estos aspectos por parte de profesionales de la educación. ¿Acaso seguimos considerando el aprendizaje como un acto exclusivo de memorización y repetición de conocimientos?

Otro aspecto que para nada es generalizable a todas las personas participantes en el estudio, pero que también nos preocupa es que en algunos casos *se asocie la inmigración con problemas*. Esto denota que no ha habido un trabajo profundo en relación a los prejuicios. Si llegamos a un aula diversa con este tipo de ideas en la mente es muy posible que únicamente veamos los problemas generados por aquellas personas que son de otro país o que, debido a nuestras expectativas, nuestro alumnado se comporte exactamente como estamos esperando. ¿Es que en un momento dado las personas

autóctonas no podemos ser causantes de problemas o las inmigrantes no pueden ser generadoras de soluciones?

7. RESULTADOS RESPECTO A LA SITUACIÓN DE LAS ALUMNAS Y DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE

Si bien durante la aplicación de los instrumentos de investigación no han faltado personas que afirmen no haber presenciado conflictos, algo realmente difícil cuando hablamos de grupos de personas conviviendo en un mismo espacio, en la mayoría de los casos, las personas participantes en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión han citado diferentes conflictos e incluso casos de violencia psicológica, verbal y física.

Tal como venimos afirmando desde el inicio de nuestro trabajo, nuestro interés principal residía en el alumnado inmigrante (o de origen inmigrante) y en las alumnas (y por tanto, en las alumnas inmigrantes o de origen inmigrante, por pertenecer a ambos colectivos). Ellos y ellas no han sido una excepción, pues a lo largo de la investigación, los y las participantes nos han relatado diferentes situaciones conflictivas y violentas en las cuales el alumnado de origen inmigrante se encontraba implicado (en su mayoría como blanco de aislamientos, rechazos, amenazas, comentarios xenófobos, machistas y estereotipados, insultos, apodos, e incluso en algún caso, agresión física). A pesar de que normalmente se tiende a pensar que en estos casos es el alumnado el que tiende a discriminar, insultar, rechazar... se nos ha hecho partícipes de cómo en ocasiones el profesorado o las familias se encuentran en el origen de algunas de estas situaciones.

A continuación, comentaremos aquellas situaciones que afectan al alumnado inmigrante y a las alumnas, para después reflexionar sobre la situación de las alumnas inmigrantes y sobre el trabajo que puede realizarse desde los centros educativos.

7.1. El alumnado inmigrante

El profesorado en activo, a través de su participación en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, nos ha informado de que en sus centros se producen comentarios xenófobos, discusiones, falta de respeto, insultos, apodos despectivos, desprecios y rechazos, exclusiones y peleas entre el alumnado por motivos del país de origen. En los cuestionarios hemos encontrado respuestas como las siguientes, que nos hacen pensar que la violencia hacia el alumnado de origen inmigrante es tan frecuente que hasta se han normalizado:

- “Lo que más se encuentra en las aulas es rechazo a otras culturas”.
- “Siempre está el típico caso en el aula en el que hay un niño extranjero que es excluido”.

Como era de esperar, cuando se habla de nacionalidades u orígenes se nombran casos de alumnado de origen sudamericano y africano. Véanse algunos ejemplos de comentarios en los cuestionarios:

- “En mi clase [...] a un niño peruano, un compañero le ha señalado por su color de piel, para meterse con él. [...] Ésta ha sido la última, pero hay más”.
- “Varios de los alumnos eran rechazados por su origen africano”.

Llama la atención que en ningún caso se incluyen en esos problemas a alumnado norteamericano o europeo. Cabría determinar si esto se debe a que no hay presencia de alumnado de esas procedencias, a que si los hay no ocasionan problemas o a que a ese alumnado no se le considera inmigrante.

Aunque no faltan casos en los que las minorías étnicas estén implicadas como agresoras, estas situaciones son minoritarias respecto a las

que se encuentran implicadas como víctimas. Además, parece como si cualquier ocasión fuera ideal para realizar un insulto, una exclusión o iniciar una pelea, pues entre las situaciones relatadas nos encontramos con problemas en actividades de clase o en el contexto de un juego.

Llama la atención cómo en algún caso también se nos menciona que ha habido “peleas entre grupos culturales diferentes” y también es destacable que en algunos casos (no mayoritarios) se menciona la preocupación de algunas familias por el número de inmigrantes matriculados en el centro educativo o presentes en un aula determinada. Esa preocupación, junto a comentarios racistas realizados dentro del hogar familiar, podría encontrarse en la base del pensamiento y forma de actuar del alumnado. Veamos un ejemplo: “Se oye mucho más que los inmigrantes se vuelvan a sus países, que quitan el trabajo a los españoles [...] los niños los escuchan y es más fácil llevarlos a la práctica, claro si su padre hace eso, van a hacer exactamente lo mismo” (9profEI).

Por tanto, a pesar de que la inmigración no es un hecho novedoso en nuestro país y que ya todos y todas deberíamos estar acostumbrados a convivir con personas de diferentes países de una forma natural y pacífica, parece que el alumnado de origen inmigrante todavía en pleno siglo XXI es el objetivo de parte de los actos violentos que se producen en el entorno escolar. Lo son incluso aquellos y aquellas que han nacido dentro de nuestras fronteras y que, por tanto, son “españoles de nacimiento”.

7.2. Las alumnas

A pesar de que en algunos círculos sociales se opina que las discriminaciones por razón de sexo pertenecen a épocas pasadas, las personas participantes en la investigación han mencionado diferentes situaciones que nos hacen pensar que no es un problema superado y que el hecho de compartir espacio no significa que se hayan acabado todos problemas entre sexos. Cabe pensar que actualmente la sociedad es menos machista que en el pasado, pero aún así todavía encontramos en el ámbito escolar comentarios del tipo “una mujer no puede hacer eso”. En opinión de

gran parte del profesorado y del alumnado de educación, las actitudes machistas y de rechazo y desprecio hacia las alumnas siguen estando muy presentes en nuestras aulas, incluso en las de Educación Infantil, donde algunos alumnos y alumnas muestran estereotipos de género sobre los juguetes, colores o ropas más propios de chicos o de chicas.

A pesar de lo que se pueda pensar, los pensamientos y actitudes machistas no solo se encuentran en los varones, sino que también están muy presentes en las mujeres. En este sentido, se menciona cómo en ocasiones se producen descalificaciones y agresiones entre chicas por culpa de los chicos: “algunas chicas, con sus propias compañeras tienen esas situaciones de acoso a través de esas ideas machistas: porque eres una puta que te vas con éste y con el otro” (8oriES) o como las chicas permiten que los chicos las traten desde la desigualdad y la dominación: “permiten que les peguen, que les traten de una forma que no me parece normal, para mí es abusiva, para ellas es de lo más normal [...] Entonces están a lo mejor con un chico que las están empujando, que le dice cosas...” (5profEP)

El problema no se encuentra solo entre las relaciones entre compañeros y compañeras, sino que también tiene presencia en las relaciones afectivas. En ese sentido, en la investigación encontramos comentarios como los siguientes:

- “Estábamos viendo cómo a nivel de pareja mantenían relaciones como nuestros bisabuelos, es como si no hubieran cambiado [...], parece que tienen que hacer todo lo que el chico dice (GD4.1oriEPESFP).
- “Nuestros alumnos tienen a relacionarse de forma muy convencional y muy marcadas por los estereotipos, tanto ellos como ellas, y eso puede dar lugar a problemas”. (GD4.2profPCPI).

Al igual que en el caso del alumnado inmigrante, en cuestiones de género en algunos casos también se nombra a las familias como las principales transmisoras de los estereotipos de género, ya que algunas consideran (y

transmiten esa idea a los miembros más jóvenes del clan) que la educación de los hijos e hijas es “cosa de mujeres”. En este sentido, hemos encontrado comentarios como el siguiente: “de padres que son machistas, hay hijos que parece que son machistas” (5profEP).

Tan grave como el caso anterior, por efecto multiplicador, encontramos cómo creencias de base sexista se encuentran presentes en parte del profesorado. Durante la realización de la investigación algunas alumnas de las titulaciones de educación comentaron que el tratamiento de género por parte del profesorado de la Facultad no había sido el apropiado al no “haberse cuidado el lenguaje” o “no haberse mostrado modelos femeninos” (6al3EF). Pero por lo comentado por el alumnado, parece que ese problema no se reduce únicamente al ámbito de la enseñanza superior ya que una alumna, refiriéndose a su etapa de estudiante de Educación Secundaria comentaba “no se hacía nada, los profesores daban su clase y ya [...] los profesores miraban para otro lado o te decían fuera de clase” (7al4ES).

También algunos profesores nos han hecho partícipes de las creencias sexistas de algunos de sus compañeros:

- “Tenemos compañeros en nuestra propia sección que también son machotes, machistas y no sé qué” (GD4.4profPCPI).
- “Yo sí que veo que hay muchísimos profesores que mantienen actitudes que son muy patriarcales, las mantienen entre ellos, las mantenemos entre nosotros y las mantienen también con los alumnos” (GD4.2profPCPI).
- “Hay mucha gente que se cree que desde que las aulas son mixtas ya se acabó el problema y no es así. No quiere decir que los profesores atiendan igual a chicos y a chicas”. (GD4.1oriEPESFP).

Como podemos comprobar, las distintas opiniones y narraciones de hechos nos muestran que las alumnas se encuentran en situación si no de exclusión, al menos sí de desigualdad y de riesgo, no solo por las actitudes, pensamientos y formas de actuar de los que las rodean, sino por ellas mismas,

que en ocasiones sigue pensando con un mentalidad de corte patriarcal y machista y actuando (y permitiendo actuar) en consecuencia al soportar degradaciones, comentarios, empujones... fuera de lugar.

7.3. Las alumnas inmigrantes

Tal y como hemos visto en los apartados anteriores, la convivencia entre sexos y entre diferentes culturas se encuentra en la base de algunos de los conflictos que suceden diariamente en los centros escolares. Profesorado y alumnado nos han ayudado a confirmar nuestras sospechas iniciales de que tanto las alumnas como el colectivo de origen inmigrante se encuentran, con más frecuencia de la deseada, en situaciones de riesgo, exclusión y violencia. Por tanto, cabe pensar que las alumnas inmigrantes, debido a su doble faceta de mujeres y de inmigrantes, se encontrarán previsiblemente en una situación de mayor vulnerabilidad, al poderse encontrar en su camino tanto con personas de ideologías racistas y xenófobas como aquellas que son sexistas (sean declaradas o no).

Durante la aplicación del cuestionario nos hemos encontrado comentarios como los siguientes, en los cuales se mezclan aspectos culturales y de género:

- “Un niño de 5º insultó a su compañera llamándola "negra" varias veces.
- “Aislar o ser indiferente a una alumna por razón de su raza”.
- “Tuve una alumna india que se sentía rechazada por su tono de piel ya que el colegio era internacional y estaba lleno de niñas rubias y blancas de piel”.

No queda claro si situaciones como las anteriores se dan por el hecho de ser mujer, por el hecho de ser inmigrante o por ambos hechos. Lo que sí queda claro es que las alumnas inmigrantes pueden encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad y desamparo, pues se encuentran en un mundo que sigue estando diseñado para los hombres y además sus rasgos físicos muestran que son “diferentes” (el resto también lo somos, pues cada

persona tiene su singularidad, pero quizá en apariencia exterior respondemos mejor a lo que se considera “normal”, o mejor dicho, frecuente).

7.4. El trabajo desde los centros educativos

Dado que con frecuencia nos encontramos en los centros educativos con actos violentos hacia alumnado de origen inmigrante y hacia alumnas, resulta pertinente y necesario insistir en la preparación del profesorado para lograr la tan ansiada cultura de paz en sus centros de trabajo (sobre todo en lo referente a la convivencia entre sexos y culturas diferentes). Por lo que se nos ha transmitido a lo largo de la investigación, parte del profesorado se encuentra capacitado para fomentar la convivencia pacífica entre culturas (el 77,4% del profesorado reconoce sentirse muy o bastante preparado y el 41,9% del alumnado de las titulaciones de educación también afirma estarlo) y entre sexos (el 80,4% del profesorado reconoce sentirse muy o bastante preparado y el 46,4% del alumnado de las titulaciones también afirma estarlo). No obstante, en muchos casos se afirma que esa preparación se debe a motivos diferentes a la formación recibida, entre otros, al hecho de ser mujer, al sentido común o a la convivencia con personas de diferentes culturas. Si realmente queremos que los centros educativos sean lugares donde hombres y mujeres de igual o diferente origen cultural convivan, aprendan y se desarrollen, es preciso preparar a los profesores y las profesoras en ejercicio y en formación para ello, pues ni todas son mujeres, ni todas las personas tienen el mismo sentido común, ni todas ellas entienden que lo “normal” es lo mismo, al igual que tampoco podemos afirmar que todas las personas hayan convivido con personas de otras culturas de manera pacífica y satisfactoria. Por tanto, es preciso invertir en la formación del profesorado para la convivencia, pero no solo para trabajar con su futuro alumnado, sino también para el trabajo con los padres y las madres, pues por lo que se ha puesto de manifiesto en esta investigación, en ocasiones se encuentran en la base de algunos de los pensamientos y actuaciones sexistas y racistas de sus hijos e hijas.

V. PROPUESTAS RESPECTO AL

DESARROLLO PROFESIONAL

DEL PROFESORADO

1. PROPUESTAS RESPECTO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La escuela ni es ni debe pretender ser una urna aislada de su entorno, sino que debe plantearse la realización constante de acciones para intervenir en él y para incorporar todo aquello que el entorno le puede ofrecer (Sánchez Delgado, 1998:604)

Tal y como hemos venido defendiendo a lo largo del presente trabajo, la violencia tiene múltiples y complejas causas y, precisamente por ello, es de vital importancia analizar los diferentes niveles/ambientes en los que se produce para poder intervenir adecuadamente. Uno de esos ambientes es la escuela, motivo por el cual la intervención en ese ámbito es fundamental.

Las diversas investigaciones que se han realizado acerca del ámbito escolar demuestran que los programas que se han desarrollado en el mismo para prevenir la violencia resultan muy eficaces. En este ámbito, el escolar, la tutoría se convierte en un contexto muy adecuado para prevenir la violencia, aunque el trabajo desarrollado en la misma debe complementarse con el trabajo llevado a cabo en las distintas asignaturas. Por ese motivo, es fundamental que todo el profesorado, no únicamente el adscrito a los Departamentos de Orientación o Equipos de Orientación Psicopedagógica, se encuentre capacitado para prevenir, o en su caso, intervenir ante las posibles situaciones violentas que pudieran producirse.

Siguiendo a Díaz Aguado (2002a: 89-91), podemos establecer las siguientes pautas para la elaboración de programas de prevención de la violencia:

- Dar a los alumnos y a las alumnas más protagonismo en su propio aprendizaje, adecuando dicho papel a las características y tareas básicas de cada edad.
- Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar.
- Distribuir las oportunidades de protagonismo.
- Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), afectivos (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) y de comportamiento (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia);
- Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que nos afecta a todos
- Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos.
- Superar las representaciones que conducen a la violencia, como el sexismo, el racismo y la xenofobia.
- Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores.
- Desarrollar la democracia escolar.
- La colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad.

Se hace imprescindible trabajar en tres ámbitos fundamentales: el centro, el aula y la formación. Esta última tiene que tener como foco principal de atención al profesorado, pero no ha de ir dirigida exclusivamente hacia ellos y ellas, pues todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves para conseguir una convivencia positiva. En cualquier caso, si el profesorado está preparado en este sentido podrá ejercer de formador y asesor del resto de la comunidad educativa.

Los centros educativos deberían promover acciones destinadas a mejorar el respeto y la cooperación entre hombres y mujeres de igual o distinto origen cultural, por lo que deberían promocionarse aún más en las aulas la defensa de los derechos humanos y de la igualdad de oportunidades, así como la no discriminación por motivos racistas, sexuales o religiosos para avanzar en la prevención de los abusos entre escolares y entre adultos. Y qué mejor manera para lograrlo que fomentando todos esos aspectos en la formación del profesorado. Como no siempre es posible prevenir, debemos adquirir las destrezas que además nos ayuden a intervenir y a paliar los efectos negativos de los casos de violencia y acoso entre escolares que se producen diariamente en nuestras aulas. Para ello, es importante que tengamos presentes los siguientes aspectos:

- Para terminar con la violencia en los centros escolares es de vital importancia saber distinguir entre un conflicto sin importancia y un problema que puede generar el empleo continuo de la violencia.
- La violencia y el acoso entre escolares nunca suele ser un hecho aislado. Siempre suele haber otras víctimas.
- Los adultos deben poner medios para que la intimidación entre iguales no se produzca. Los desequilibrios de poder no se pueden arreglar sin ellos, por lo que es necesario intervenir y para ello es preciso que reciban las herramientas apropiadas.
- Familias y profesorado deben estar informados de las graves consecuencias de la violencia en las aulas y de las medidas legales que se pueden llevar a cabo.
- La cooperación de las familias y del grupo de iguales para solucionar el problema de la intimidación entre escolares es fundamental para romper el ciclo de la violencia. Las acciones aisladas por parte de familias, profesorado o alumnado no son efectivas y solo sirven para producir cierto sentimiento de desesperación y ansiedad. Tal como indican Sánchez Delgado et al (2005: 101-102)

El problema de la violencia en los centros educativos no puede abordarse de modo fragmentado e inconexo desde el paradigma de la simplicidad, sino de un modo holístico y cooperativo desde el paradigma de la complejidad. La implicación de toda la comunidad educativa de un centro es posiblemente la “conditio sine qua non”, condición indispensable para abordar de un modo adecuado la búsqueda de vías de tratamiento educativo de este problema

Basándonos en las anteriores necesidades y pautas, podemos afirmar que una pieza clave en todo el proceso será el profesorado, no solo por su situación privilegiada para poder prevenir o intervenir ante las diferentes situaciones que se puedan producir, sino también por su capacidad para formar al resto de la Comunidad Educativa y de la sociedad en general. Nos hemos preguntado: ¿Realmente el profesorado está preparado? ¿Se está formando al profesorado para que sea capaz de analizar e intervenir en los diferentes niveles/ambientes en los que se producen representaciones como sexismo, racismo y xenofobia? ¿Con la formación que se les está proporcionando, son capaces de desarrollar programas de prevención de la violencia? ¿Están todos los profesionales preparados para trabajar en la misma dirección y para apoyarse unos a otros? ¿Considera el profesorado la diversidad como una fuente de riqueza? ...

Apoyándonos en los resultados de la presente investigación, podemos responder que **no se está preparando al profesorado** para poder **hacer frente a la diversidad** y para poder **intervenir ante situaciones violentas** o para poder **aprovechar de una manera positiva los conflictos**. No obstante, lo que sí que hemos venido observando es que el profesorado (y los futuros y futuras profesionales de la educación) sí que tienen muy buena voluntad y actitud ante la diversidad y se encuentran motivados y motivadas para intervenir ante las diferentes situaciones a las que se pueden enfrentar, pero les faltan herramientas, pues en su mayor parte no han recibido una formación específica en este sentido, al menos en lo que a la formación inicial se refiere. Observamos también que con el paso del tiempo van adquiriendo experiencia que les hace sentirse con más capacidad para “lidiar” con su día a día. Esto último nos hace ver “luz al final del túnel”, pero consideramos que no es

suficiente, pues la capacitación o la seguridad del profesorado no pueden depender del ensayo-error o de la experiencia que se haya adquirido gracias al trabajo en un centro determinado o con compañeros y compañeras más formados y formadas que les proporcionen pautas de actuación que ya debían haber adquirido en su formación inicial y que deberían perfeccionarse y actualizarse a través de la formación permanente.

Tal como indican Ayala y Luzón (2013: 9) “parece una obviedad afirmar lo que todos sabemos, que una de las piezas claves para mejorar el sistema educativo es el profesorado, de ahí que su formación, tanto inicial como continua, sea uno de los ejes en los que gravitan las políticas educativas y de hecho figure en las agendas de las organizaciones supranacionales”. Precisamente, por ese motivo, en un tiempo marcado por el amplio debate acerca de cómo podemos mejorar la calidad de la enseñanza y en el que una vez más los datos aportados por el Informe PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) no son muy esperanzadores y reabren el debate sobre qué podemos hacer, nos parece fundamental reflexionar sobre el profesorado y sobre cómo debe ser su formación para la mejor atención y enseñanza del alumnado, especialmente en los aspectos convivenciales. No debemos olvidarnos de que lo que pretendemos es formar ciudadanos capaces de mejorar la sociedad en la que se desarrollan, no pequeños matemáticos, científicos o lingüistas. En ese sentido, coincidimos con Fierro, (1999: 28) cuando afirma que “el currículo real –y no solo el diseñado– de las materias de las titulaciones correspondientes ha de contribuir a fomentar procesos de maduración de los alumnos como futuros educadores en el sentido integral y no solo como técnicos”. Teniendo en cuenta esto último, creemos que en la formación del profesorado:

Ha de prever espacios para el análisis de diferentes contextos sociales y culturales, en los que se seleccionen alternativas de acción vinculadas con situaciones reales, complejas, dinámicas e irrepetibles, y se reflexione y reelaboren decisiones adoptadas y se compartan experiencias con el colectivo docente, para progresar en el proceso de la propia formación. (Gallego y Rodríguez, 2012: 333)

Por tanto, en nuestra opinión, deberían tenerse en cuenta al menos los siguientes aspectos:

- Incidir en las necesidades reales de la educación y establecer como obligatorios determinados contenidos necesarios, independientemente del nivel educativo en el que se trabaje, no limitando la formación del profesorado a la formación en contenidos conceptuales.
- Incluir un amplio componente práctico y vivencial, basado en el estudio y la resolución de casos concretos reales y en las simulaciones.
- Reforzar el trabajo en equipo, el debate, la negociación y la reflexión compartida.
- Prestar especial atención a la dimensión afectiva.
- Proporcionar una mayor importancia al *Prácticum* y a la relación con los contextos reales de enseñanza (mayor relación entre Facultades y Centros Educativos).
- Fomentar los programas de apoyo inicial para el profesorado novel y los planes de formación permanente personal.

A continuación analizaremos más detenidamente cada una de estas recomendaciones en relación a los resultados obtenidos en nuestra investigación y realizaremos una propuesta de contenidos para las asignaturas que en nuestra opinión es preciso incentivar.

1.1. Incidir en las necesidades reales de la educación y establecer como obligatorios determinados contenidos necesarios en la formación (asignaturas concretas y eje transversal), no limitando la formación del profesorado a la formación en contenidos conceptuales

La formación de todo profesional de la educación debería cimentarse sobre tres aspectos fundamentales: *formación sobre el contenido* (no únicamente conceptos, sino también procedimientos y actitudes) de las

materias que se van a impartir, *formación didáctica* (cómo enseñar, es decir, estrategias, objetivos, actividades, recursos didácticos...) y *formación en el ámbito profesional* (acercamiento al previsible lugar de trabajo para conocer y experimentar las diferentes situaciones que pueden presentarse en un futuro, no únicamente a través del *Prácticum*, sino también a través de casos prácticos, *role playing*... realizados en el aula). Solo a través de una formación “completa” podemos asegurar la preparación del profesorado para atender a todo tipo de estudiantes y para prepararles adecuadamente para vivir una vida plena y feliz. Coincidimos con Forteza (2011: 137) cuando afirma:

La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, postula un profesorado implicado, comprometido, competente (no en el sentido de dominio de los saberes disciplinares, sino en el de la competencia para restablecer puentes entre la escuela y la vida), con herramientas que le permita que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo, independientemente de las características que presente; un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas.

No obstante, por los resultados obtenidos en esta investigación y en otras precedentes, no estamos invirtiendo por igual en esos tres aspectos fundamentales, siendo en muchos casos prioritaria la formación sobre el contenido (sobre todo conceptual) frente a la formación didáctica o del ámbito profesional. Aunque han sido muchas las opiniones que se han obtenido en la presente investigación en este sentido, incluimos a modo de ejemplo algunos comentarios de alumnas de cuarto curso del Grado de Educación Primaria y del Grado de Educación Social:

Nos sobran muchas cosas y nos faltan todas las demás. Es cierto que no es infantil, es primaria, y tienes que tener conocimientos, pero aquí hemos dado conocimientos que en realidad no los necesitas para nada [...] hemos dado naturales y experimentales muchísimo, hemos dado todos los elementos de la tabla periódica, hemos dado química muy... que los compañeros que no han estudiado química en bachillerato no lo sabían. No sé para qué sirve hacer ecuaciones de segundo grado muy difíciles si luego no sabes tratar con un niño o no sabes solucionar un problema que si no lo solucionas, el niño no va a poder desarrollar de ninguna manera su conocimiento y a eso yo creo que no se le ha dado mucha importancia, creo que faltan muchos conocimientos... (9a14EP).

En eso también muchos compañeros estamos de acuerdo, es que no sabes qué hacer cuando se pegan o cuando discuten... qué haces... gritos... no... y en ese momento sí que te das cuenta: he aprendido mucha química, muchas matemáticas, pero ¿qué? (9a14EP).

No nos han dado unas nociones básicas a seguir como educadores, la teoría está muy bien, que si el lenguaje, que si la empatía, que si tal, que si cual, lo típico, pero eso ya lo sabemos todos porque para hacer esta carrera ya tienes esa base [...]. Si hemos llegado a cuarto es porque es vocacional y al fin y al cabo te sacarás las castañas del fuego como puedas pero muy pocos profesores nos han dado las técnicas adecuadas [...] nos faltan las técnicas y la metodología (1a14ES).

Al pensar en educación, enseguida vemos la anterior carencia en los profesionales de la ESO y Bachillerato, pues su formación inicial está ampliamente enfocada a los contenidos propios de su especialidad, a excepción del antiguo curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o del nuevo Máster de Formación del Profesorado, cuya duración es muchísimo menor que la formación de contenidos y que en palabras de Hernández y Hernández (2011: 59), “nunca ha terminado de asegurar su formación integrada y eficaz para su labor como docente en este nivel educativo y, más preocupante todavía, no parece incrementar la motivación y su vocación como profesor, sino más bien al contrario”. No obstante, a pesar de que los primeros que nos vienen a la mente son los profesionales de la Educación Secundaria, no solo encontramos el problema en esos profesionales. Han sido numerosas las personas que a lo largo de la investigación nos han hecho partícipes de cómo a pesar de los cambios en los planes de estudio a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (por ejemplo, en el Grado de Pedagogía se han introducido diferentes Didácticas específicas) muchas de las asignaturas que deberían estar enfocadas a cómo enseñar están dirigidas al qué enseñar, siendo en muchos casos una copia de las asignaturas cursadas a lo largo del Bachillerato o de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que incide en la baja motivación del alumnado y en su nivel de formación didáctica. Véanse como ejemplos los comentarios realizados por un alumno de Psicopedagogía y por un profesor de Educación Primaria en las entrevistas:

Entonces quizá los contenidos que te dan deberían tener menos peso que todo este tipo de formación en dinámicas o... hay parte conceptual que ya conoces, porque yo creo que todo primero de primaria era... más fácil de lo que yo me había estudiado para selectividad. Hubo algún examen que me lo preparé por mis apuntes de selectividad porque eran mucho más completos, mucho mejor... menos didáctica, [...], teoría de la educación, sociología... las demás asignaturas las recuerdo muy básicas (14a14LPSIC).

La formación se centraba más en darte la teoría de las asignaturas que tenías para formarte como maestro y más conceptos muy teóricos y lo práctico lo exclusivo tuyo de tu especialidad [...] Te enseñaban matemáticas pero no cómo enseñar matemáticas a los alumnos [...] Creo que esa formación que mencionas sí que se escapa un poco (4profEP).

Resultados similares obtuvieron Cantón, Cañón y Arias (2013: 56), al realizar una investigación para indagar sobre los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria inicial de los maestros noveles y expertos de Educación Primaria de la provincia de León: "Otra de las subcategorías hace referencia a que en las asignaturas/áreas de conocimiento, se deberían enseñar los aspectos didácticos de cada una, no solamente los contenidos a los que hacen referencia".

La última encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España (Fuhem, 2010) nos mostró que el profesorado se manifiesta crítico con la calidad de la formación inicial del profesorado del sistema educativo español, pues incluso en las etapas mejor valoradas, son menos de la mitad de los encuestados y encuestadas quienes la consideran buena o muy buena. Además, el estudio puso de manifiesto cómo los contenidos más destacados de la formación inicial son los conocimientos disciplinares o la formación sobre el contenido. Está claro que esos contenidos son fundamentales, pero también cabe incluir en el currículo aspectos que sirvan para fomentar la reflexión y el desarrollo de las actitudes necesarias, preparando a los profesores para mejorar la convivencia en el aula. De nada nos sirve quedarnos con saber qué es la violencia si nadie nos enseña qué herramientas podemos usar para prevenirla o para atajarla, o si no se nos muestran diferentes situaciones reales en las que ha intervenido la violencia

para que las analicemos, debatamos, busquemos diferentes soluciones y veamos los efectos de cada una de ellas. Es posible que, dependiendo de nuestro currículum de vida, podamos llegar a un centro educativo sin ninguna formación en este sentido y actuar adecuadamente. Pero insistimos, ni siempre va a suceder así, porque no todos nos hemos topado con situaciones similares en nuestra vida, ni es el camino para mejorar el clima en los centros y la calidad de la enseñanza. Por tanto, consideramos fundamental insistir en la formación en esa triple vía (formación sobre el contenido, formación didáctica y formación en el ámbito profesional) por considerar que es la más completa.

Además de la necesidad de reforzar la formación didáctica y la formación en el ámbito profesional, consideramos fundamental invertir esfuerzos para que temas como las relaciones entre iguales, la interculturalidad, la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas y la gestión educativa de conflictos ocupen el lugar que merecen en la formación inicial del profesorado. En muchos casos, estos temas (y otros relacionados) son abordados únicamente en momentos puntuales de alguna asignatura por iniciativa propia del profesorado o del alumnado, no por formar parte de la guía docente de la asignatura, tal y como nos han comentado algunas de las personas participantes en la investigación. A pesar de que esto es una recomendación presente en muchos informes del Ministerio de Educación, del Consejo Escolar del Estado, del Consejo de Europa..., la realidad nos dice que estas propuestas no acaban de materializarse.

Concretamente, respecto al *género*, a pesar de que últimamente desde las Universidades se han puesto en marcha algunas iniciativas (cursos, conferencias, encuentros) a favor de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, Anguita y Torrego (2009: 20), tomando como referencia al Instituto De La Mujer y a la Red2 Consultores (2004) comentan lo siguiente:

Una de las conclusiones más preocupantes del Informe sobre el Estado de la Coeducación del Instituto de la Mujer, además del claro arraigo de los valores androcéntricos en el profesorado, es que los docentes en ejercicio no han recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les lleva a pensar que no es

necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado.

Efectivamente, si no formamos a los profesionales de la educación en determinados temas, puede suceder que ni siquiera se planteen la necesidad de trabajarlos con sus futuros estudiantes porque, o bien no los conozcan al no haber oído hablar de ellos, o bien piensen que no son relevantes ni necesarios al no haber sido abordados en su formación.

Romero y Abril (2008: 5) también muestran cómo el tratamiento de la perspectiva de género en la Educación Infantil continúa dependiendo de la voluntad individual de los maestros interesados por el tema (comentario que se ha repetido en multitud de ocasiones a lo largo de nuestro estudio), al realizar una investigación en la que se invitó a participar a todos los centros de formación universitarios y de formación profesional que imparten en España estudios de Educación Infantil:

Además, los datos muestran que no existen estrategias de implementación del *mainstreaming* de género en los centros analizados. Algunas universidades empiezan a elaborar planes de igualdad y crean observatorios de igualdad; pero aún no es un hecho generalizado. En las facultades y centros de secundaria donde se imparten los estudios de Educación Infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. Cuando se tratan temas de género en los centros, suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de un determinado profesor.

Por otro lado, en el análisis que se hizo sobre los planes de estudio de la especialidad de maestro en Educación Infantil de las universidades españolas, se comprobó que la mayoría no disponía de asignaturas específicas sobre género y coeducación. Así, en la mayoría de los casos, en la formación inicial, cuando hay contenidos sobre género, estos se incluyen dentro de asignaturas no específicas.

Respecto a la *interculturalidad*, hace algunos años, García López (2002) mostró con su investigación cómo de un total de 155 planes de estudio de 42 universidades españolas únicamente existían 62 asignaturas relacionadas con la “educación intercultural y multicultural” y con la “diversidad sociocultural”. Podría parecer que 62 asignaturas no es mal número, pero si atendemos a los detalles, vemos que de esas 62 asignaturas, únicamente 8 eran de carácter obligatorio, mientras que el resto eran de carácter optativo lo que, como

venimos indicando, no asegura la formación de todos y todas. Además, sería preciso profundizar para ver si en realidad esas pocas asignaturas estaban enfocadas cómo debían y abarcaban los aspectos necesarios, algo que como hemos visto en la presente investigación, no siempre es así, pues en ocasiones el tratamiento es demasiado teórico, no llegando a impactar en el alumnado, y en otras ocasiones la formación se reduce a aspectos ya tratados en otras asignaturas, dejando de lado aquellos temas que verdaderamente son necesarios. Por ejemplo, gran parte de las materias que se imparten sobre interculturalidad se centran mucho en diferenciar términos como interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad... pero poco en fomentar la reflexión sobre cómo debemos enseñar a personas que tienen un idioma diferente o qué costumbres culturales y religiosas podemos encontrarnos en el aula y cómo dar respuesta a las mismas. Al no tratar estos aspectos tan necesarios nos podemos encontrar con declaraciones por parte del profesorado como la que refleja González Falcón (2006: 100):

Ahora que llegan las navidades te surgen las dudas ¿lo estaré haciendo bien haciendo esto con toda la clase? Los niños que son de otras culturas ¿entenderán esto, no lo entenderán?, ¿los padres se molestarán porque los niños escuchen un cuento de navidad o porque le hable de los personajes del belén...? Ese tipo de dudas es la que te viene todos los días cuando empiezas a hacer algo con los niños. La enseñanza de la lectura, de la lectoescritura, de las matemáticas pues para todos es la misma pero [los aspectos culturales son] más comprometidos. Entonces ahí es donde te asaltan las dudas, que no sabes realmente si lo estás haciendo bien o no lo estás haciendo bien.

El anterior comentario nos muestra que la formación proporcionada no responde a las necesidades reales y, por tanto, es incompleta. Desde nuestro punto de vista, deberíamos procurar que, tal como indica García Fernández (2005: 198-199) la educación intercultural sirva para “hacer conscientes a los alumnos de la multiplicidad cultural, superar la dicotomía entre cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar” y para lograr un doble propósito: “Cuestionar de una forma crítica y conseguir el rechazo, de las concepciones y actitudes prejuiciadas hacia las personas de otras culturas y

procedencias” y “dar a conocer, divulgar, propiciar el descubrimiento, la interacción, el intercambio y la convivencia en una sociedad plural”.

Cuando revisamos los planes de estudio de las distintas titulaciones de educación confirmamos cómo existe una gran carencia de asignaturas de temas que nosotros consideramos fundamentales. En el mejor de los casos, esas asignaturas eran ofertadas como “optativas”, no asegurando que fueran cursadas por todos los estudiantes, sino solo por quienes ya estaban motivados y motivadas por el tema o por aquellos y aquellas a los que el horario de esas asignaturas “les cuadraba con el resto” (no nos olvidemos de que a la hora de elegir asignaturas, muchos estudiantes lo que valoran es el tener un horario seguido y no tener “horas muertas” en medio). De esa manera, no nos sorprendió encontrar comentarios como los siguientes en los cuestionarios cuando preguntábamos a los participantes por la formación inicial recibida respecto a interculturalidad, género o conflictos:

- *Convivencia entre culturas*
 - “No he recibido formación en este tema. Y el hecho de no tratar este tema denota que se olvida un tema fundamental, básico en la formación de profesionales de la educación, más si cabe en los tiempos actuales” (Alumna de 5º de la Licenciatura de Pedagogía, docente en activo en Educación Primaria).
- *Convivencia entre hombres y mujeres*
 - “Durante los años cursados no he recibido ninguna formación sobre género por parte de ningún profesor” (Alumna de 4º de Grado de Pedagogía).
 - “Muchas asignaturas y ninguna ha tratado sobre esto” (Alumno de 5º de la Licenciatura de Psicopedagogía).
 - “En cuanto al género no he recibido ningún tipo de formación, y esto es lamentable, ya que lo considero un tema fundamental que se debería de impartir desde la

educación inicial” (Alumna de 4º de Grado de Educación Infantil).

- *Conflictos y violencia*

- “Es algo que sabemos que tenemos que trabajar, enseñar a los niños a la resolución de conflictos, pero cada profesor busca su forma, ya que no nos han enseñado la forma de hacerlo con los niños” (Alumna de 5º de la Licenciatura de Psicopedagogía, docente en activo en Educación Infantil).
- “Los profesionales de la educación no somos formados en absoluto en este sentido y salimos de la carrera sin recursos para resolver conflictos más allá de los recursos personales que podemos tener”. (Alumno de 4º de Grado de Educación Primaria).

Nuestra esperanza en ese momento eran los ejes transversales, es decir, pensábamos que quizá, aunque no existiera una gran oferta de asignaturas con temas relacionados con el género, la interculturalidad, la convivencia..., estos aspectos se abordaban dentro de otras asignaturas. No obstante, la mayoría de participantes en la investigación nos han confirmado que esto no es así y que son pocas las ocasiones en las que se hace mención de este tipo de materias, que ellos y ellas también consideran fundamentales. Además, nos encontramos con un problema mayor: no siempre que se aborda estos temas, se hace desde el prisma que se debería, encontrándonos con transmisión de prejuicios y estereotipos, con contenidos demasiado teóricos y con poca aplicación y, por supuesto, con visiones incompletas, debido a que en la mayoría de los casos, se abordan “de pasada” debido a que surge en clase, pero que no forma parte del currículum de la asignatura en la que se abordan. Comentarios como los siguientes, obtenidos en los cuestionarios aplicados, nos acercan a la realidad:

- *Convivencia entre culturas*

- “Solo se trata en momentos puntuales en que surge en algún debate o situación concreta, o comentado por

encima por el profesor, pero no sirve para producir un verdadero cambio de actitud o eliminar prejuicios en la práctica ni se suele tratar más allá que de forma teórica”. (Alumno de 4º de Grado de Educación Primaria).

- “El tema fue tratado muy brevemente, sin hacer verdadero hincapié en la importancia del tema y planteando información sociológica y no centrada en problemas y situaciones de un aula” (Alumna de 4º de Grado de Educación Primaria).
- “...Incluso la formación recibida tanto en forma como en fondo se podría catalogar de sexista y discriminatoria” (Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera: Inglés).

- *Convivencia entre hombres y mujeres*

- “Hemos notado que el trabajo en estos temas se ha realizado sobre todo por el interés de los docentes” (Alumno de 4º de Grado de Educación Social).
- “Una formación que a pesar de ser útil fue un poco escasa al tratarse de una exposición de un trabajo en grupo dentro de la asignatura” (Alumno de 5º de la Licenciatura de Psicopedagogía).

En cualquier caso, lo que tenemos claro es que si el tratamiento de estas temáticas se incrementara en la formación inicial del profesorado, serían bien recibidas por parte de los y las estudiantes, pues las consideran necesarias y son conscientes de su carencia:

Teniendo en cuenta que vivimos en un mundo en el que la convivencia entre personas de etnias muy diversas es un hecho más que frecuente, considero que los programas de formación de profesionales de la educación deberían incluir temas en este sentido ya que no solo aportaría aprendizajes positivos para nosotros como ciudadanos sino que mejoraría nuestra competencia profesional entendiendo que seremos nosotros quien formará al rango más joven de la sociedad. Desde la educación se alcanzan los grandes avances sociales. (Alumna de 5º de la Licenciatura de Pedagogía).

Es posible que precisamente la falta de formación esté en la base de los debates que nuevamente se han vuelto a reabrir sobre la conveniencia de volver al sistema segregado por sexos (aulas o centros diferenciados para niños y niñas), argumentando que conllevaría ventajas para ambos sexos. ¿Acaso seguimos pensando que lo único que importa es la memorización? ¿Acaso nos hemos olvidado de los grandes avances que ha traído consigo la coeducación? ¿Lo siguiente no será pensar que lo mejor es un currículum diferenciado para chicos y chicas o que es más rentable invertir en la formación de los varones? Y llevándolo a otro terreno, ¿también intentaremos crear escuelas de inmigrantes y escuelas de autóctonos, y escuela de alumnos brillantes y escuelas de no aventajados? La única manera que se nos ocurre de que este tipo de pensamientos no prosigan y den su fruto “no deseado” es invertir en una formación del profesorado que tenga en cuenta todos estos aspectos y que fomente la reflexión sobre los mismos para evitar caer en prácticas desfasadas e inhumanas y en el, a veces, tan dañino currículum oculto, pues como indica Monclús (2005: 55):

La enseñanza transmite una concepción determinada de pasos en el proceso del conocimiento científico mediatizada por una serie de condicionamientos psicológicos, económicos, políticos y socioculturales. Por eso los modernos estudios sobre el currículum insisten en resaltar el hecho de que no basta con analizar el currículum manifiesto.

Por tanto, únicamente desde el análisis profundo del currículum y desde la reflexión sobre nuestros pensamientos y prácticas educativas podremos atajar de raíz las conductas discriminatorias, los prejuicios y los estereotipos, que todos tenemos presentes a pesar de que no lo reconozcamos.

Nos gustaría terminar este apartado con uno de los comentarios que encontramos en los cuestionarios cuando se preguntó por la opinión acerca de la formación inicial recibida respecto a conflictos y violencia:

Los temas de interculturalidad, género, conflictos y violencia no deben esperar a tratarse en una titulación universitaria, los últimos 4 meses de carrera. Deberían estar todos los años presentes en los planes de estudio, deberían comenzar en el colegio y ampliarse en la ESO. Es vergonzoso. Luego nos regodeamos en la pena de que haya

crímenes raciales y asesinatos por violencia de género, o maltrato doméstico. Si las cosas se empezaran mucho antes... La sociedad sería algo muy distinto (Alumna de 4º de Grado de Educación Social).

1.2. Incluir un amplio componente práctico y vivencial, basado en el estudio y la resolución de casos concretos reales y en las simulaciones.

A pesar de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, que prometía traer consigo una mejora en las metodologías empleadas en la formación, con un papel más activo del alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, todavía es preciso invertir en innovación en la enseñanza y en la evaluación. Hace algunos años podríamos pensar que quizá en muchas aulas no se empleaban metodologías activas debido a que no existía la suficiente “presión” por parte del sistema. Hoy por hoy, una vez que en muchas universidades ya se ha graduado la primera promoción del “Plan Bolonia”, nos encontramos con que en muchos casos la metodología empleada en el aula es muy similar a la que se empleaba antes de esta reforma.

Cantón, Cañón y Arias (2013: 53), en su investigación sobre los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria inicial de los maestros de Educación Primaria de la provincia de León, descubrieron cómo “la mayoría de los entrevistados consideran que ha sido demasiado teórica, señalando que debería ser más práctica para acercarse a la realidad que se van a encontrar en el aula”. En nuestra investigación han participado tanto estudiantes de Licenciatura y Diplomatura como de Grado, pero tanto en un caso como en el otro, también coinciden al afirmar que la formación que han recibido ha sido demasiado teórica. Su demanda fundamental es la apuesta por una formación más práctica, menos memorística y más adaptada a las situaciones reales que van a vivir cuando lleguen al ámbito laboral, es decir, más centrada en las metodologías activas, definidas por Orejudo, Fernández y Garrido (2008:22) como una “estrategia didáctica útil para lograr aprendizajes significativos en el alumnado, partiendo de sus conocimientos, sentimientos o experiencias previos

y construyendo su aprendizaje de manera activa, más allá del meramente memorístico, buscando un procesamiento profundo de la información.”

Si ese tipo de formación es siempre necesaria al ayudar a que el aprendizaje sea significativo, aún lo es más al abordar los temas de la presente investigación (interculturalidad, género, convivencia), pues de nada sirve quedarnos en la definición de lo que es la cultura o en la diferencia entre sexo y género, es preciso ir más allá y conocer qué podemos hacer para lograr una convivencia real, vivenciar cómo se sienten las personas que son excluidas o rechazadas o aquellas que emplean la agresión o el autoritarismo para imponerse... únicamente poniéndonos en la piel de otras personas podemos lograr avanzar en este tipo de aprendizajes y solo practicando lograremos progresar. Tal y como indica Aird (2013: 8), “la inteligencia se desarrolla con la experiencia en la solución de conflictos y tensiones, y con la educación y reflexión en torno a ellos”. Por ello, es preciso que el alumnado de las facultades de educación o de formación del profesorado ensaye y vivencie todos aquellos aspectos que le serán de utilidad el día de mañana. Solo de esta forma irá adquiriendo “soltura” para lograr que su alumnado realice el mismo trabajo una vez que esté al frente de un grupo clase o de una escuela. Este trabajo de “entrenamiento” nos parece especialmente útil cuando hablamos de normas de convivencia. Por todos es sabido que en todos los espacios donde conviven diferentes personas debe haber unas determinadas reglas que aseguren (o, al menos, faciliten) que esas personas puedan desenvolverse y relacionarse adecuadamente entre sí. Sin embargo, ¿quién elabora esas normas o pautas de convivencia?, ¿estamos dispuestos a aceptarlas por igual cuando son impuestas que cuando nosotros hemos formado parte de su diseño? Por regla general, este tipo de pautas se nos dan hechas y se nos da muy poco margen para poder cambiar o matizar aquellos aspectos con los que no estamos de acuerdo, lo que evidentemente influye en nuestra motivación a la hora de “ajustarnos” a lo que nos indican. Si lo que buscamos es una convivencia real en los centros educativos, debemos empezar por fomentar la elaboración cooperativa de normas, pero ¿cómo

hacerlo si el mismo profesorado no ha sido formado para ello?, ¿cómo podemos hacerles ver la necesidad de trabajar este aspecto si ellos y ellas no han vivenciado la diferencia entre acatar las normas impuestas por otras personas y respetar lo que colaborativamente han pactado con quienes conviven? Ante esta situación se hace patente la necesidad de trabajar en este aspecto. El problema es que todavía existe el pensamiento de que el profesorado pierde su poder al dejar de dominarlo todo y al permitir que otras personas (que siguen considerándose inferiores y parte secundaria del proceso educativo) intervengan de forma activa. Nada más lejos de la realidad, lo que ocurre es que ese profesorado está ejerciendo de mediador en el desarrollo de sus estudiantes y está invirtiendo en que las normas se cumplan y en que el día de mañana mejore la convivencia de los centros en los que trabajen las personas a las que hoy en día guía. De esa forma es como se aprende a convivir y a fomentar la convivencia: diseñando, poniendo en práctica, vivenciando, siendo partícipe y formando parte. No obstante, en muchos casos, todavía nos encontramos muy lejos de este tipo de modelos. Blanco (2004), citado por Torrego (2005)²³, nos muestra de una manera más gráfica la realidad del profesorado a la hora de enfrentarse al día a día, sin contar con una formación adecuada. Para ello, compara su situación con la siguiente: Imaginemos una escuela de natación que se dedica un año a enseñar (a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua) anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación e historia mundial de la natación desde los egipcios hasta nuestros días y que en una segunda etapa, lleva a los alumnos a observar durante varios meses a nadadores experimentados, para después lanzarles al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero. En

²³ Paradoja de J. Busquets presentada por Lorenzo J. Blanco Nieto (2004) en un artículo publicado en El País el día 25 de octubre de 2004.

esta situación, sin una práctica real, cuántas personas serían capaces de no ahogarse. Y si lo llevamos al ámbito educativo, cuántos profesores serían capaces de enseñar adecuadamente a su alumnado solo a base de contenido teórico y observación.

Tal y como indica Nóvoa (2009: 208), la formación de los profesionales de la educación “hay que construirla desde la práctica, es decir centrada en el aprendizaje del alumnado, desde un enfoque del trabajo docente, teniendo como referencia el trabajo escolar”. De esta manera, es probable que además de encontrarnos ante un aprendizaje más enriquecedor y motivador, también sirva para implicar más al alumnado, debido al buen clima de aula que se produce. Del mismo modo, el aprendizaje práctico ayuda a que los y las estudiantes autorregulen su aprendizaje y tomen conciencia mejor tanto de lo aprendido como de aquello que no ha quedado tan claro. Por tanto, es preciso invertir más en el aprendizaje basado en problemas y proyectos (donde el alumnado aborda problemas reales en grupos bajo la supervisión del profesor, que colabora para que se produzca una buena dinámica grupal y fomenta la reflexión individual y grupal), en los estudios de caso (pretende que los alumnos aprendan a partir de experiencias y situaciones de la vida real y de su futuro entorno de trabajo), en los *role playing*, teatros del oprimido... Según López y Leal (2013), las ventajas de estas formas de trabajo son más que evidentes, pues a lo largo del proceso de resolución de los problemas, además de aprender los conocimientos relacionados con la solución, se aprende a aprender en entornos y situaciones diferentes, se identifican otras necesidades de aprendizaje y se aprende a trabajar colaborativamente con otras personas.

En la misma línea, Manzanares (2008: 22) considera que el aprendizaje basado en problemas (ABP), al aglutinar el qué, el cómo y el para qué se aprende, “representa ganancias significativas en otras dimensiones del aprendizaje como son la motivación para aprender, las habilidades para la comunicación o, efectivamente, para aprender a trabajar con otras personas en un ambiente de trabajo cooperativo que es gestionado por el profesor”.

No obstante, también debemos ser cautos a la hora de plantear la formación del profesorado, pues tan malo sería carecer de la formación práctica como de la teórica, ya que como nos indica Sánchez Delgado (2005a: 11), “debemos ser conscientes de que si bien la teoría sin práctica es estéril, la práctica sin teoría es ciega, no sabe a dónde va y suele terminar dando vueltas a la noria de la rutina”.

En nuestra investigación, hemos sido partícipes de cómo bastantes de las personas entrevistadas han reconocido haber analizado diferentes situaciones en su formación inicial y cómo esto les ha ayudado en su aprendizaje y en la comprensión de fenómenos que hasta el momento eran desconocidos para ellos y ellas. El problema es que, en la mayoría de los casos, esas situaciones no estaban referidas a las temáticas abordadas en el presente estudio (convivencia entre sexos o culturas, prevención de la violencia o intervención ante la misma y abordaje de conflictos), sino más al rendimiento académico por razones de capacidad. Por tanto, podemos afirmar que es preciso trabajar más en este aspecto, procurando que ese análisis de situaciones y casos prácticos trascienda a todas las temáticas, pues vemos que el beneficio es evidente. Unido a esto, hemos podido observar cómo al pedir a los participantes que describieran alguna de las actividades formativas que mejor les habían capacitado para mejorar la convivencia o resolver conflictos, la gran mayoría de las respuestas incluían descripciones de formaciones prácticas, en las que se incluían dinámicas, resolución de casos prácticos, trabajos en equipo y espacios para la reflexión compartida. Entre las actividades formativas que mejor les habían capacitado también se encontraban aquellas de carácter más vivencial en las que se habían abordado temas como la autoestima, las habilidades sociales, la empatía o las emociones. Además, al cruzar las variables referidas a la utilidad de la formación recibida con las variables referidas al carácter de esa formación, comprobamos como en la mayoría de los casos se asociaba el carácter teórico de la formación con poca utilidad y el carácter práctico con la alta utilidad. No obstante, podemos afirmar que la formación más valorada es aquella que

combina la teoría con la práctica, aunque lo cierto es que no es la que más presencia tiene en la formación del profesorado, sino la formación de carácter más teórico, como nos muestran algunos comentarios obtenidos en la ronda de entrevistas y en los grupos de discusión:

- “Se menciona todo por encima y todo teórico, sin pautas” (3a14GPED).
- Sí que vimos cosas pero tarda tanto tiempo en llevarse a la práctica, a veces es todo tan teórico, que yo reconozco... a veces hay dos alumnos de diez que se siguen acordando pero yo cuando llegué a la práctica... recibí algo de formación pero poca práctica.(15prof EP).
- Yo desconozco lo que se da ahora en magisterio y pedagogía y psicopedagogía, que son las carreras enfocadas a este mundo de la educación... no sé qué estudios dan, pero antes se tocaban estos temas, pero todo tan teórico. Entonces cuando te enteras de verdad es cuando vas a la práctica. Me da a mí que el sistema no ha cambiado [...] Me da a mí que está un poco coja la cosa en las universidades sobre el tema de conflictos en el aula, habilidades sociales.... (GD4.4profPCPI).

Es destacable también el bloqueo y nerviosismo que algunos participantes en la investigación mostraron al ser preguntados por cómo actuarían en diferentes situaciones supuestas o problemas. En nuestra opinión esto muestra lo poco habituados que están a trabajar con casos prácticos, ya sean reales o supuestos.

Por tanto, **se hace necesario revisar la forma en la que se abordan las asignaturas** para que respondan a las necesidades reales del siglo XXI y a los actuales planes de estudio. Sorprende ver cómo en un estudio en el que han participado estudiantes de Grado, todavía se sigue considerando que la formación tiene un excesivo carácter teórico. Según la estructuración del Plan Bolonia las asignaturas deberían de tener su parte teórica y práctica perfectamente delimitadas, permitiendo esta última además que el alumnado fuera atendido de la forma más personalizada e individualizada posible.

1.3. Reforzar el trabajo en equipo, el debate, la negociación y la reflexión compartida.

Otro de los aspectos fundamentales consiste en formar al profesorado para la cooperación y el trabajo en equipo, pues es ampliamente beneficioso para evitar la exclusión (y por ende, mejorar la convivencia y el clima del aula) y lograr un aprendizaje significativo. Además, si no formamos al profesorado en este sentido, ¿cómo podemos pretender que el día de mañana puedan promoverlo con su alumnado? Huelga decir que el profesorado que se está formando va a trabajar en contextos pluriculturales, en los que junto a sus compañeros y compañeras de profesión, formarán un grupo heterogéneo con el que necesariamente tendrán que trabajar “codo con codo”, olvidando aquellas diferencias que les separan por el bien de aquellas personas a las que forman e invirtiendo esfuerzos conjuntos para lograr avanzar, pues como indica Stenhouse (1991: 222), “el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados”.

Por todo ello, una de las tareas fundamentales de los centros de formación del profesorado pasa por **formarles para trabajar en equipos** (a ser posible, aleatorios y heterogéneos) y lograr la cohesión de los mismos, aunque no sean de su agrado o no sean elegidos por ellos, como normalmente sucede en clase, pues los grupos suelen ser organizados por grado de afinidad o de conocimiento. No obstante, a lo largo de la investigación realizada, hemos sido partícipes de cómo una de las principales críticas hacia la formación del profesorado se encuentra en ese tipo de formación, que es prácticamente inexistente (el análisis de los cuestionarios nos mostró como un 65,7% de las personas encuestadas afirmó haber recibido muy poca o ninguna formación para la cooperación). Al parecer, con gran frecuencia se pide al alumnado que trabaje en grupos, pero donde fallamos es en la configuración de los grupos (siempre trabajan con las mismas personas, por lo que es relativamente sencillo que los roles estén previamente prefijados y que el trabajo en equipo se convierta en una división del mismo entre los distintos componentes del

equipo). Además, parte de las personas participantes en la investigación comentan que echan en falta una formación sobre cómo trabajar en equipo. Con respecto a este último aspecto rescatamos los comentarios de dos participantes en los grupos de discusión:

- “Aprender a trabajar en equipo, no nos han enseñado o nos quieren enseñar”. (GD1.5a14ES).
- “Falta trabajo en equipo por parte del profesorado, en la universidad te dicen que trabajes en equipo, pero en la Facultad no te enseñan”. (GD1.1a13EF).

Desde nuestro punto de vista, el trabajo en equipo por parte del profesorado puede ser la solución para muchos problemas que se plantean en el entorno educativo, al promover las buenas relaciones, facilitar oportunidades para aprender de forma continua y compartida, fomentar una mayor reflexión, dotar de una mayor coherencia a lo que se hace y se dice, proporcionar seguridad y, por tanto, reducir la incertidumbre, eliminar la sensación de aislamiento y aumentar la implicación de todas las personas en el funcionamiento de los centros y proporcionar mayor capacidad de respuesta ante situaciones inesperadas o poco frecuentes. Gracias al trabajo en equipo logramos poner en marcha mecanismos como el debate, la negociación y la reflexión compartida, altamente beneficiosos, pero en ocasiones relegados a un segundo plano. A pesar de que el trabajo colaborativo es altamente defendido por ser la base del desarrollo personal y profesional, todavía hoy nos encontramos con gran cantidad de centros educativos donde está presente la estructura que Fullan y Hargreaves (1997) denominan “cartón de huevos”, caracterizada por el trabajo aislado de cada profesional. Podemos dar varias explicaciones a esa situación: en ocasiones el trabajo individual supone la inversión de menos tiempo, las estructuras tanto físicas como organizacionales de los centros no facilitan o promueven el trabajo en equipo, existe falta de costumbre de trabajar en equipo, el profesorado que no siente seguridad hacia su forma de trabajar tampoco siente seguridad a la hora de compartir sus ideas y sus prácticas, se considera que el resto de profesionales son competidores

en lugar de compañeros y compañeras... Pero a nuestro modo de ver, la principal es la falta de formación del profesorado en este aspecto, pues si se formara al profesorado se podría evitar que un profesional no colaborara con sus compañeros y compañeras por miedo a que le “robaran” sus ideas, ya que la persona entendería que al compartirlas podrían verse mejoradas por nuevos puntos de vista, a la vez que podría tener acceso a otras formas de trabajo diferentes que podrían complementar la suya propia. Del mismo modo, podrían comprobar cómo el trabajo en equipo puede suponer una mayor inversión de tiempo inicial hasta que se crean las estructuras adecuadas, pero como con posterioridad el trabajo es mucho más sencillo, más enriquecedor y más productivo, lo que proporciona una mayor seguridad y confianza en la labor desempeñada y, por tanto, una mayor satisfacción personal. Además, de acuerdo con Pomar (2013) las prácticas restaurativas (el debate, la reflexión conjunta, la negociación y la toma de decisiones) contribuyen al aprendizaje real de valores como la tolerancia, el pluralismo y la participación, e incorporadas en la formación inicial de maestros favorecen el desarrollo de competencias sociales y emocionales, facilitando una formación más integral del profesorado al hacer del saber ser un eje fundamental del proceso formativo.

A lo largo de la investigación se nos ha informado de cómo el trabajo en equipo (y, por ende otras prácticas como el debate, la reflexión conjunta o la toma de decisiones) es un aspecto que no se trabaja en la preparación del profesorado, aspecto que ya manifestaba López Hernández (2007: 91) cuando afirmaba “ni la formación inicial ni la permanente desarrollan en el profesorado la capacidad de trabajar conjuntamente”. Sin embargo, a pesar de que no se incide en ese tipo de formación, son bastantes las personas que en la investigación se muestran a favor no solo del trabajo conjunto, sino también de la formación entre profesionales y de la solución de problemas a través de las consultas entre compañeros y compañeras. De esta forma, se considera que la creación de comunidades críticas de profesores y el uso de estrategias de cooperación, como la investigación-acción (Lewin, 1946; Carr y Kemmis, 1988),

pueden ser la solución a muchos de los problemas que se presentan en el día a día de los centros, al no poder realizarse grandes cambios por parte de personas aisladas. Nos encontramos así ante un trabajo conjunto basado en el diálogo, la reflexión conjunta y la construcción colaborativa de ideas entre profesionales con el fin de mejorar la práctica docente y contribuir al desarrollo profesional, entendiendo este último como la “evolución del profesorado a lo largo de su carrera hasta adquirir un determinado perfil que se considera más adecuado para el desempeño de las funciones que tiene encomendadas” (López Hernández, 2007: 76).

Autores como Rosenholtz (1989) han demostrado la relación existente entre el trabajo cooperativo por parte del profesorado y su evolución profesional. Mientras el profesorado de escuelas de “aprendizaje enriquecido” buscaban nuevas ideas, accedían a formación continua y tomaban y “prestaban” ideas a sus compañeros y compañeras de profesión, lo que les hacía tener más confianza y seguridad en sus acciones y progresar en su día a día, el profesorado de las escuelas de “aprendizaje empobrecido” en las que no había cooperación por regla general no evolucionaba con los años.

Podríamos, por tanto, afirmar que gracias a la reflexión compartida, el debate, la negociación y al trabajo conjunto pueden promoverse el desarrollo profesional y mejorarse las relaciones personales entre el profesorado, a la vez que evitarse vacíos o repeticiones de contenidos (otro de los aspectos que las personas participantes en la investigación han criticado más) y fomentarse la adquisición de los mismos por parte del alumnado, al trabajar todo el profesorado en la misma dirección y estar todo el currículo secuenciado y organizado coherentemente. Además, tal y como indica López Hernández, 2007: 79) “los maestros aprenden haciendo público su trabajo y discutiéndolo con los compañeros, por eso el trabajo con otros resulta esencial para la reforma de la escuela y para la formación individual del profesorado”. Por tanto, si el trabajo conjunto del profesorado es altamente recomendable en todas las etapas educativas, aún cobra un especial sentido en el caso del profesorado universitario de las titulaciones de educación, pues estaríamos enseñando con

el ejemplo y evitaríamos muchas de las críticas que hemos encontrado en esta investigación hacia la formación del profesorado, por ejemplo, la ausencia de muchos temas imprescindibles, la repetición de contenidos en los cuatro o cinco años de estudios o las incoherencias metodológicas.

Es esencial que **el profesorado enseñe a convivir y a trabajar en equipo a su alumnado** pero, para poder enseñar, previamente hay que aprender, y para lograr este tipo de aprendizaje es preciso convivir y trabajar en equipo, pues son aprendizajes que no se producen con la asimilación de meras teorías, sino haciendo, ensayando, practicando... Una vez experimentados, tendremos las herramientas para mejorar el clima de aula y, por tanto, el aprendizaje, pues no debemos olvidar que la convivencia y la relación en los centros escolares son una condición indispensable para la enseñanza y, por tanto, para el aprendizaje. Ojalá en todos los centros educativos nos encontremos situaciones como la que relata Barlow (2010: 150) cuando un alumno hace balance del curso escolar y reflexiona sobre lo mucho que ha aprendido al haber trabajado estudiantes y profesor como un verdadero equipo:

La última palabra le corresponde a Marcos. <<Lo que más me ha gustado este curso –explica– ha sido que no ha habido de un lado un profesor hablando interminablemente y del otro unos alumnos tratando de escuchar, sino un auténtico equipo de trabajo. El profesor ha pasado a un segundo plano, se contentaba con desbrozar el terreno en los temas difíciles, encauzar y animar la búsqueda colectiva. Durante el primer trimestre estábamos quizás un poco alterados por ese estilo que nos parecía tan nuevo. Pero, al final de curso, el ambiente ha llegado a ser mucho más fraterno, lo cual se ha apreciado en una serie de pequeños detalles, sobre todo, sin duda, en que ya no era necesario proferir grandilocuentes exhortaciones líricas sobre la vida de grupo. En conclusión, me parece que he aprendido mucho más este curso que durante toda mi vida de estudiantes>>.

Lo anterior, nos lleva a concluir este apartado con unas palabras de Hargreaves (2003: 287): “Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y de trabajo de los docentes varíen con ellas”.

1.4. Prestar especial atención a la dimensión afectiva.

Tal y como indicábamos con anterioridad, hoy en día la formación del profesorado no debe consistir únicamente en una preparación técnica sobre la materia o materias a impartir, sino que también es preciso formar en otros conocimientos y habilidades, sobre todo en aquellos relacionados con la dimensión afectiva y emocional. En este sentido, nos encontramos de acuerdo con Sarasola y Von Sanden, (2011: 8) cuando afirman:

Nosotros concebimos al ser humano como un ser que no solo es pensante, racional, sino también que siente, tiene afectos, tiene motivaciones, tiene un mundo interno y actúa en el mundo en función de ello.

En este sentido, la formación debería ser integral, no por agregar materias nuevas y más contenidos, sino por el enfoque. Integral porque concibe al ser humano como una totalidad mente-cuerpo-emoción, y al aprendizaje como un proceso de construcción colectiva.

Todo docente, **antes que docente es persona** y, como tal, tiene creencias, valores y actitudes que, consciente o inconscientemente, transmite. Por ese motivo es imprescindible que se forme al profesorado para una reflexión sobre su práctica docente y sus propias creencias, valores y actitudes. De esta manera, ayudaremos a que el profesorado desarrolle la conciencia profesional necesaria para un desempeño ético y adecuado. No obstante, aunque hoy en día la gran mayoría de formadores admiten esa premisa, la práctica habitual de la mayoría de aulas sigue centrada en la clase magistral, que prima la transmisión y adquisición de conocimientos académicos y olvida casi por completo los afectos y sentimientos.

En nuestra investigación se ha puesto de manifiesto cómo el *conocimiento de uno mismo* no es un aspecto que destaque en la formación inicial, pues únicamente siete de los quince estudiantes entrevistados afirmaron que se había abordado en su formación (en el caso de dos ellos, en sus estudios de segundo ciclo). Lo mismo ocurrió al preguntar al profesorado en activo: únicamente cinco profesores afirmaron haber sido formados en este aspecto en la formación inicial (habiendo recibido dos de ellos esa formación

únicamente en sus estudios de segundo ciclo). Si ese conocimiento de uno mismo no se fomenta en la formación, ¿podemos pensar que esas personas reflexionaran por sí mismas sobre ese aspecto? Y si esa reflexión no se produce, ¿estarán en disposición de “paralizar” sus pensamientos o ideas más negativas o de fomentar esa reflexión en sus futuros alumnos y alumnas cuando surjan comentarios o actos fuera de lugar?

Esta necesidad de trabajar los afectos, las emociones y los sentimientos no es ninguna novedad, pero por algún motivo, a pesar de lo necesaria que es, sigue quedando relegada a un segundo plano. Para finalizar este apartado nos quedamos con las palabras de Cury (2011: 106-107) cuando en su relato un profesor le hace ver a su alumnado la importancia de la parte emocional:

Estáis aquí para aprender matemáticas, pero si queréis sobrevivir ahí fuera, en la escuela de la vida, necesitáis aprender otras matemáticas, una materia que muchos reyes, intelectuales y políticos nunca han aprendido, por lo que han fracasado estrepitosamente como líderes –afirmó Jeferson.

Los alumnos, sorprendidos, le interrogaron.

-¿Cuáles son esas matemáticas?- preguntó con curiosidad Luis.

El profesor miró a través de la ventana y contestó:

-Las matemáticas emocionales.

-Nunca he oído hablar de esas matemáticas, profesor – replicó Elisabet.

Jeferson, sin decir una palabra, agarró la tiza y escribió con letra de imprenta en la pizarra:

Los buenos alumnos aprenden las matemáticas numéricas. Los alumnos fascinantes van más allá y aprenden las matemáticas emocionales, que no son una ciencia exacta y que rompen las reglas de la lógica. En estas matemáticas, sólo se aprende a multiplicar cuando se aprende a dividir, sólo se gana cuando se aprende a perder, sólo se recibe cuando se aprende a dar.

1.5. Proporcionar una mayor importancia al *Prácticum* y a la relación con los contextos reales de enseñanza (mayor relación entre Facultades y Centros Educativos).

En los apartados anteriores hemos hablado, entre otras cosas, de la necesidad de incrementar los componentes prácticos y vivenciales en la formación inicial del profesorado, así como de reforzar el trabajo en equipo, no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado y de alumnado-profesorado. Inevitablemente esos aspectos nos llevan a hablar de la relación con los contextos reales de enseñanza, cuyo máximo representante es el *Prácticum*.

El objetivo fundamental de la asignatura “*Prácticum*” es impulsar una formación integral del alumnado gracias a un programa educativo que complemente la formación teórica con la formación práctica, a través del contacto con escenarios y situaciones reales. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su preámbulo, menciona estas prácticas como la formación que sirve para proporcionar al alumnado “un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro”. Al tratarse de un acercamiento a las labores que los estudiantes desempeñarán una vez graduados, adquiere una especial relevancia, pues permite ver la realidad por uno mismo, no a través de los ojos del profesorado. Precisamente por ese motivo, el *Prácticum* es tan motivador para los estudiantes y tiene un gran potencial educativo. En nuestra investigación continuamente hemos escuchado frases como las siguientes: “Cuando más he aprendido es en las prácticas y en el Erasmus”. (14a14LPSIC) o “De todos los años de magisterio, para mí, lo más productivo han sido las prácticas porque es donde realmente he visto que he aprendido”.

A pesar de que el *Prácticum* tiene gran incidencia en muchos aprendizajes, precisamente por la temática sobre la que versa nuestra investigación, destacamos con especial relevancia el papel que el *Prácticum* puede tener en el desarrollo de la personalidad del educador. Las experiencias vividas a lo largo de la realización del *Prácticum* no solo conciernen y

complementan el ámbito cognitivo, sino que tienen una amplia influencia en el ámbito comportamental, donde entran en juego además de los conocimientos, los sentimientos, las emociones o los afectos. Es durante el desarrollo de las prácticas, al vernos inmersos en situaciones hasta ese momento desconocidas a las que tenemos que dar solución (o, en función del curso en el que nos encontremos, observar la solución ofrecida por otras personas), donde podemos ser conscientes más fácilmente de quiénes somos, cuáles son nuestros ideales y qué es lo que nos mueve a actuar. De esta forma, nos encontramos ante una ocasión privilegiada para conocernos más profundamente y probarnos a nosotros mismos en lo que podría ser un contexto real de trabajo, con las mismas dificultades o inconvenientes y las mismas alegrías. Será en esos contextos, donde los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos y donde puedan experimentar cómo podrían actuar ante los diferentes desafíos que puedan surgir en su día a día, eso sí, con una gran ventaja: en todo momento estarán arropados por las personas que los tutorizan, por lo que la percepción de no estar haciendo lo correcto o el sentimiento de soledad ante algo que no se sabe resolver será mínimo. Ahora bien, para que los aprendizajes realizados durante el *Prácticum* sean lo más significativos posibles, es preciso asegurarnos de que tanto los tutores académicos como los profesionales realizan correctamente su labor de guías o mediadores, resolviendo las posibles dudas que puedan surgir, apoyando en los momentos de duda o de incertidumbre, proponiendo las tareas que mejor puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias...

Entendemos que los aprendizajes realizados en el *Prácticum* serán útiles en todos los sentidos, pero aún más cuando hablamos de intervención ante problemas de convivencia o de violencia, pues lo más complicado es enfrentarse a este tipo de situaciones cuando no se ha recibido formación y la intervención recae únicamente sobre uno mismo (no es que abogemos aquí por intervenciones individuales y aisladas del resto de compañeros y compañeras, simplemente somos conscientes de cuál es la realidad de muchos centros y de cuáles son las prácticas habituales de trabajo). Además, el

Prácticum puede ser el espacio por excelencia para conocer documentos que de otra forma quedan lejos de nuestro alcance (nos referimos, por ejemplo, a los planes de convivencia) y para poner en marcha algunos de los trabajos que se hayan realizado en las Facultades en el contexto de las asignaturas (por ejemplo, planes de prevención de la violencia o de fomento de los derechos humanos) y reflexionar sobre si realmente podrían ser apropiados en un contexto real.

Parece que atrás quedaron los tiempos en los que la escasa o nula organización y gestión de las prácticas traía consigo el que el alumnado tuviera que buscar su propio centro de prácticas, que no existieran criterios claros para seleccionar los centros participantes o que los convenios de colaboración no estuvieran del todo desarrollados. No obstante, todavía tenemos pendiente aprovechar todo el gran potencial educativo y motivador que tiene el *Prácticum* para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte a los futuros profesionales de la educación, y por tanto, su desempeño profesional, personal y académico

En ocasiones, dada la gran fragmentación que tienen las titulaciones universitarias en asignaturas sin vinculación unas con otras, el *Prácticum* se presenta como algo aislado, en lugar de ser el eje vertebrador de todas las materias. A nuestro entender, esto es un error. Deberían invertirse más esfuerzos para que cada una de **las asignaturas cursadas** tuvieran una **clara aplicación en los periodos que los estudiantes pasan en los centros** y viceversa: podrían aprovecharse las actuaciones realizadas durante el *Prácticum* para reflexionar sobre ellas y poder perfeccionarlas (por ejemplo, los estudiantes podrían grabarse mientras imparten alguna sesión y esa intervención podría someterse a debate con sus compañeros y compañeras para ver qué aspectos se han desarrollado de forma positiva y cuáles deberían cambiarse).

Por otra parte, del mismo modo que sería preciso **reforzar los sistemas de tutoría y supervisión**, pues tal como indica Zabalza (2011: 33), “la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no

va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión”, también sería preciso incrementar la relación entre los tutores de las facultades y los de las instituciones educativas. De esta forma, se reduciría la distancia entre la Facultad y el ámbito laboral, facilitándose así la importación de casos reales a las clases teóricas para dotarlas de un mayor sentido y reducir la brecha existente entre lo que se enseña y aprende en clase y lo que se vive y se hace en las prácticas.

1.6. Fomentar los programas de apoyo inicial para el profesorado novel y los planes de formación permanente personal

Considerando que no siempre la formación inicial prepara para abordar todas las situaciones y desafíos a las que debe hacer frente el profesorado, se deberían multiplicar los esfuerzos invertidos en programas de apoyo inicial para el profesorado novel. Según datos de EURYDICE (2013), los programas diseñados para ofrecer formación adicional y ayuda personalizada a los profesores noveles son obligatorios en 17 países (Alemania, Estonia, Irlanda, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia y Turquía). En algunos casos están más centrados en el asesoramiento individual, mientras que en otros lo están en la formación. En cualquier caso, en España todavía no están presentes. Estamos firmemente convencidos de que este tipo de programas serían de gran utilidad para ayudar al profesorado a afrontar de una manera más exitosa los avatares de su día a día, además de motivarles a seguir formándose en aquellos aspectos en los que su formación es más básica.

Por otra parte, la formación permanente del profesorado puede plantearse como **mecanismo de reciclaje** para la puesta al día de conocimientos y también como la **solución a los vacíos dejados por la formación inicial**. No obstante, en nuestra investigación, hemos comprobado cómo la mayoría de participantes, a pesar de confesar no haber recibido formación inicial respecto a temáticas como género, interculturalidad, conflictos y violencia, y considerar que son temáticas fundamentales en la preparación de

todo educador, no han accedido a formación permanente. Si bien es cierto, que el profesorado en activo ha tenido una mayor participación en este tipo de formación que las personas que estaban realizando sus estudios de formación inicial en el momento de realizar la investigación, pues en muchos casos, estas últimas comentan que sus estudios en la universidad no les permiten tener tiempo libre para otras actividades formativas.

En general, los motivos principales que se han mencionado en la investigación para no acceder a este tipo de formación son: no haber recibido oferta, no disponer de tiempo y el coste económico de las actividades formativas. Precisamente es el profesorado en activo, que es quien está más en contacto con los organismos que imparten formación permanente, quien más tiende a denunciar que muchas de estas temáticas de formación no se ofertan en el ámbito público, lo que conlleva tener que realizar un desembolso económico considerable para poder formarse. Con frecuencia se comenta que los cursos ofertados van más dirigidos a temáticas como las tecnologías de la información y la comunicación y que, en cualquier caso, la oferta (y calidad) de la formación permanente se ha visto reducida considerablemente en los últimos años, tal y como indica una maestra en Educación Infantil y psicopedagoga con más de diez años de experiencia docente:

“En los últimos años, con la supresión de los Centros de Formación del profesorado en las zonas, y la creación de los CTIF la calidad, y cantidad de cursos de formación ha disminuido considerablemente, sobre todo en las zonas apartadas de los grandes núcleos poblacionales. Anteriormente la formación era excelente”.

Los datos obtenidos en nuestra investigación nos permiten afirmar que la formación permanente recibida en su mayoría tuvo un carácter teórico o teórico-práctico, recibéndose en muy pocas ocasiones una formación únicamente con carácter práctico. En muchos casos, la principal crítica que se realiza a la formación recibida es la ausencia de componente práctico:

“Me hubiera gustado recibir una formación más profunda y con más claves prácticas” (estudiante de la Licenciatura de Pedagogía).

“La verdad, es que los aspectos teóricos de la interculturalidad en este curso han quedado claros, pero se hubieran complementado con más actividades prácticas” (estudiante de cuarto de Grado de Educación Infantil).

“Los contenidos teóricos eran buenos, pero se echaba de menos un enfoque más práctico” (Maestra de Educación Primaria con entre 5 y 10 años de experiencia).

En algunos casos además, se demanda no solo un carácter más práctico a la formación, sino una mayor cercanía con la realidad y una mayor respuesta a las necesidades de cada centro. E incluso algunas “recetas” que faciliten la intervención:

“Todo el mundo se repite, parece que nos hablan desde el telediario... Necesitamos conocer la realidad, sí, pero pocos (o ninguno) han sido los profesores/as que nos han dicho realmente cómo enfrentarnos a un conflicto y cómo responder a la violencia, qué hacer en caso de...” (Estudiante de cuarto de Grado de Educación Social).

Desde nuestro punto de vista, cuanta más formación (y más variada) se reciba, mejor. No obstante, lo interesante sería el concienciar al profesorado para la **elaboración de planes de formación permanente personal**, pues por todos es conocido que, en muchos casos, el profesorado en activo accede a la formación permanente que en su centro se decide, no tanto a la que ellos y ellas consideran de auténtica necesidad, lo que influye también en el aprovechamiento de la misma. En este sentido, los resultados de la encuesta TALIS (Teaching and Learning. International Survey), que es un informe sobre el desarrollo profesional de los profesores en Europa, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha mostrado que, a pesar de que los docentes demandan participar en actividades de formación, estas no parecen tener el resultado esperado en la calidad de la enseñanza. Quizá esto se deba a que en gran cantidad de ocasiones la formación permanente consiste en el típico curso de obligada participación que se imparte una vez que se termina la jornada laboral y que está caracterizado por el predominio de teoría. Entendemos que este tipo de formación es mejor que ninguna formación, pero también consideramos que asistir de forma obligada a un curso que no interesa cuando la persona está agotada tras una larga jornada de trabajo no es la mejor manera de fomentar un

aprovechamiento real de la formación. Y mucho menos si la formación no permite analizar los distintos problemas a los que se enfrenta el profesorado en su día a día, sino que únicamente se basa en recopilar diferentes teorías, posiblemente muy interesantes, pero a todas luces insuficientes para dar respuesta a situaciones específicas. En este sentido, opiniones como las manifestadas por las personas participantes en nuestra investigación o situaciones como la descrita por una maestra de Primaria, participante en una investigación de González Falcón (2006: 102), nos muestran que es preciso realizar algunos cambios en la manera de abordar la formación permanente del profesorado:

Aunque he ido a las tres jornadas de interculturalidad que se han hecho aquí en Moguer, no he sacado nada en limpio de ellas ¡Ole por las jornadas! Es verdad, tú vas allí y no salen de lo mismo, de contar tu experiencia, vale yo te cuento la mía, pero ¿dónde está el “quid” de la cuestión para yo poder hacerlo mejor? A mí no me han solucionado nada. Nos hemos puesto después en unos talleres a debatir, a contar cada uno lo suyo, sacamos unas conclusiones en común y ya está.

Concluyendo, los datos aportados tanto por nuestra investigación como por otras precedentes nos muestran:

- Que es preciso **reclamar la presencia de temas como el género, la interculturalidad, los conflictos y la violencia** en las actividades públicas de formación permanente del profesorado. No se trata de eliminar los otros temas que se están ofreciendo actualmente, pero sí de diversificar para que cada cual pueda formarse en función de sus necesidades.
- Que la formación que se proporcione además de **basarse en teorías**, incluya un alto componente práctico y experiencial. De esta forma, nos encontraremos ante actividades más motivadoras y que ayudan a comprender mejor lo explicado y a saber cómo aplicarlo.
- Que para que la formación sea aprovechada debe **responder a las necesidades reales** de los centros y del profesorado, por lo que no caben las formaciones totalmente pautadas y prefijadas desde el principio, sino aquellas que tienen en cuenta los verdaderos

destinatarios de esa formación y su situación (qué saben, dónde trabajan, cuánta experiencia tienen, cuál es su motivación para acceder a la formación...).

- Que dado que el no acceso a la formación permanente por regla general no se debe a una falta de motivación o a no considerar esa formación como algo necesario, es preciso poner en marcha los **mecanismos que permitan el acceso a esa formación permanente**, a saber, cuidar el horario y el lugar de impartición, aumentar la difusión, asegurar el acceso gratuito o el bajo coste, incrementar las actividades formativas en los centros de trabajo...

Dado que, desde nuestro punto de vista, el acceso a actividades formativas fuera del ámbito universitario puede suplir la falta de atención de la formación inicial a determinados temas, nos preocupa enormemente el hecho de que no abunden las personas que han accedido a este tipo de formación y el que cada vez sea más complicado encontrar formación de calidad disponible. No obstante, mantenemos la esperanza de que muchas de las personas que no han accedido a este tipo de formación, una vez terminada su formación de base, continúen formándose o, al menos, informándose a través de lecturas o charlas con compañeros y compañeras de profesión, tal y como comenta una maestra de Educación Infantil con más de 10 años de experiencia: “No he recibido formación sobre la convivencia entre culturas, aunque si la he buscado a través de libros, Internet, compañeros preparados en el tema, cuando la he necesitado por surgirme algún problema en el aula”.

2. PROPUESTA DE ASIGNATURAS

“Para que los maestros y maestras puedan ayudar al alumnado a aprender la libertad, la solidaridad, la democracia... y a establecer cauces de participación con las familias, deben estar formados para preparar situaciones de enseñanza donde estén presentes, se practique y, por lo tanto, se viva la libertad, la solidaridad, la colaboración...” (Bautista, 2013a: 6)

Como conclusión de todo lo anterior, nuestro estudio ha puesto de manifiesto cómo es preciso **seguir invirtiendo esfuerzos en la renovación de la formación del profesorado**, para lograr que vaya más allá de la transmisión de contenidos y que tenga en cuenta la reflexión, aplicación y transferencia de los mismos a distintas situaciones reales. En este sentido coincidimos con Cantón, Cañón y Arias (2013: 58), cuando afirman:

Consideramos que se debe reformular la formación universitaria de los futuros maestros para incluir en los nuevos grados contenidos relacionados con los elementos percibidos con mayores carencias formativas y que, en gran parte, se relacionan con aspectos didácticos y de relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, así como incidir en aspectos prácticos que respondan a las necesidades reales del docente en su trabajo diario de aula y centro.

Del mismo modo, consideramos que la formación del profesorado en los temas que estamos tratando en el presente estudio, no tendrá éxito mientras no se trate de programas contextualizados y dirigidos a todos los profesionales de la educación, independientemente de cuál sea su especialidad. Además, es

preciso que esos esfuerzos por la mejora de la formación inicial vengan acompañados de un compromiso por parte de las autoridades de ofrecer una formación permanente de calidad, gratuita y que responda a las necesidades reales del profesorado.

Materializando todo lo anterior, en la formación inicial nos encontramos ante la necesidad de **poner en marcha diferentes asignaturas** en las que se trabajen los temas que a día de hoy se están dejando de lado, o al menos, no se están trabajando de la manera que deberían. Además de incluir esos temas como contenidos transversales, algo que ya se está haciendo en muchos casos pero que no siempre asegura que alguien se haga cargo explícitamente de su tratamiento, se trataría de crear un currículo específico, es decir, de introducirlos como corriente principal ("*mainstreaming*") en los programas de formación del profesorado. De esta forma, lograríamos ir más allá de un listado de temas inconexos y nos aseguraríamos que todo el alumnado de las titulaciones de grado, sin excepción, cursa esos temas. Creemos que de esa forma podemos incidir, además de en la mayor seguridad y motivación que pueden tener los estudiantes, en la mejora de su práctica docente, en el desarrollo de proyectos específicos (nuestra investigación nos ha mostrado que no abundan) y también en la mejor actuación ante diferentes situaciones (en nuestra investigación observamos cómo el alumnado se mostraba bastante inseguro a la hora de plantear pautas de actuación ante situaciones en las que existían problemas de convivencia).

En nuestra opinión, esas asignaturas deberían tener las siguientes señas de identidad:

- Ser **experienciales**: Deben partir de las vivencias de los y las estudiantes, que deben ser el sujeto de la formación, no el objeto de la misma.
- Ser **dialógicas y abiertas**: El debate debe estar siempre presente, pudiéndose ampliar o reducir los aspectos a tratar así como la forma de tratarlos.

- Ser **prácticas**: Deben incluir numerosas y muy variadas actividades, pero sin olvidar tampoco la exposición de contenido por parte del profesorado.
- Ser **realistas**: Las asignaturas deben estar muy relacionadas con las demandas reales del futuro ámbito de trabajo.
- Fomentar la **interacción del alumnado en grupos heterogéneos**, pues es la mejor manera de fomentar la empatía y evitar el aislamiento.
- Estar convenientemente **tutorizadas y supervisadas**: además de basadas en el trabajo del aula, deben tener muy presente el trabajo en tutoría para una atención más individualizada al alumnado y un mayor trabajo en los aspectos emocionales.
- Combinar **diferentes metodologías y criterios de evaluación** para trabajar la flexibilidad en los estudiantes y adaptarnos a su diversidad. A pesar de que esto es una exigencia de los nuevos planes de estudio, parece que no siempre se pone en práctica, por lo que aún a riesgo de ser repetitivos, preferimos insistir en su importancia. En este sentido, coincidimos con lo que afirman Sánchez y Gairín (2008: 98):

Las metodologías que se propongan deben enfatizar, en la medida de lo posible, el autoaprendizaje, el trabajo guiado, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral y el aprendizaje cooperativo. El trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el estudio de casos, las simulaciones, los contratos de aprendizaje u otras propuestas similares sirven claramente a esos propósitos y se sitúan en la línea de la filosofía y compromisos adquiridos en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Paralelamente, cabe promover la interdisciplinariedad, la vinculación con el practicum o las prácticas laborales (enseñanza recurrente) y la evaluación continua.

- Emplear **diferentes recursos**, entre los que se destacan especialmente el uso de las TIC, no solo por la atracción que despiertan en el alumnado y por su alto valor educativo. No obstante, es preciso no limitarse al uso del ordenador (que en

muchos casos está arrinconando a otras tecnologías también muy valiosas desde el punto de vista educativo, por ejemplo, las cámaras de vídeo (en su versión tradicional o incorporadas a dispositivos móviles). Bautista (2013b: 255) nos hace partícipes de su alto potencial al afirmar “en la práctica grupal de contar historias con video, los/as docentes aprenden a influir y vincular a los participantes con procesos de reflexión y análisis sobre las imágenes grabadas, y sobre las ideas a comunicar o los hechos a denunciar”.

A continuación especificaremos los contenidos²⁴ que creemos deberían trabajarse en cada una de esas asignaturas para dotar al profesorado de las competencias necesarias. Debido a la extensión de algunas de ellas, consideramos que deberían trabajarse a lo largo de al menos dos cursos académicos, pues en un semestre no sería posible abarcar adecuadamente todo el grueso de estas materias, ya que deberían llevar asociadas multitud de dinámicas que permitieran al alumnado reflexionar, poner en común y reorganizar ideas. De esa forma, podrían tratarse los fundamentos básicos de cada materia en primer o segundo curso de grado, para abordar con posterioridad (en tercer o cuarto curso) lo relativo al papel del profesorado, los centros, las familias y los iguales. Huelga decir que esta formación de “obligado” cumplimiento, debería complementarse con actividades formativas permanentes que tuvieran lugar una vez que los estudiantes (ya graduados) estuvieran en activo en su profesión, para así poder dar respuesta a las necesidades reales que les surgieran en su ámbito de trabajo.

²⁴ Nótese que no hacemos distinción en las asignaturas en función de la titulación que se cursa (Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social o Pedagogía). Consideramos que la propuesta que realizamos debe ser cursada por todos los profesionales de la educación. No obstante, en función de la titulación y de los conocimientos y experiencia del alumnado será preciso hacer más o menos hincapié en unos u otros aspectos y abordarlos de diferente forma (por ejemplo, en el caso de las relaciones de pareja o de los proyectos vitales y laborales en el Grado de Educación Infantil).

2.1. Convivencia, violencia y gestión de conflictos

2.1.1. Fundamentos básicos

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- La convivencia: modelos de regulación de la convivencia, programas para el aprendizaje de la convivencia, evaluación de la convivencia, elaboración de planes de convivencia cooperativos, los refuerzos, sanciones y expulsiones.
- El conflicto: definición, elementos (mapa del conflicto), estilos de enfrentamiento, modos alternativos de gestión de conflictos (juicio, arbitraje, mediación, conciliación, consenso, mediación, enfoque «yo gano, tú ganas»), estrategias de intervención directa (el método Pikas o de reparto de responsabilidades, círculo de amigos, desarrollo de la asertividad, desarrollo de la empatía).
- La violencia escolar: qué es, por qué se produce, cómo detectarla, protagonistas de la violencia entre iguales (acosadores, víctimas y observadores), pautas de prevención y de intervención.
- Nuevas formas de violencia entre iguales a través de la tecnología: (*Ciberbullying*, *Sexting* y “sextorsión”).
- Aspectos relacionados con la convivencia, el conflicto y la violencia: las relaciones interpersonales, la expresión de emociones, la comunicación, características de la comunicación para desacelerar o resolver conflictos: mensajes en primera persona, escucha activa, lenguaje neutral, preguntas abiertas, empatía y control de las emociones.

2.1.2. Papel del profesorado en la convivencia

- Mejora de las relaciones entre los profesores y creación de equipos docentes.
- Convivencia entre profesores y alumnos: Mejora de las relaciones. Características de la etapa evolutiva del alumnado (conductas

propias, normas y límites en las distintas etapas). La disrupción en el aula.

- Mejora de las relación entre profesores y familias. Cómo fomentar la participación.
- La convivencia en los documentos oficiales del centro: Proyecto Educativo del Centro (PEC), Reglamento de Régimen Interno (RRI), Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Acción Tutorial (PAT) y Plan de Convivencia (PC).
- Métodos e instrumentos de observación y recogida de información para analizar la situación real del centro en relación con la convivencia.
- Los programas a nivel de aula, de centro y de comunidad: detección de necesidades y autorrevisión de la situación, posibles obstáculos, posibles fortalezas, diseño del plan de acción, puesta en marcha, evaluación.
- Aprendizaje (y juego) cooperativo como medida para la inclusión escolar y para la prevención de la violencia.
- Actuación en caso de detección de casos de violencia.
- La formación permanente del profesorado en la gestión de la convivencia: A dónde acudir.

2.1.3. *Papel de las familias en la convivencia*

- La formación de las familias para la gestión de la convivencia: Las escuelas de Padres y Madres.
- Participación de las familias en la gestión de la convivencia.
- Actuación en caso de detección de casos de violencia.

2.1.4. *Papel de los iguales en la convivencia*

- La importancia de la amistad y de los grupos de iguales como factor de protección.

- Situaciones de alarma: alumnos rechazados y tímidos, bajo rendimiento, escasa implicación en actividades.
- Los conflictos entre iguales: motivos, detección, gestión.
- Trabajo en grupos cooperativos como solución al aislamiento y al rechazo.

2.2. Género

2.2.1. Fundamentos básicos

- Definición de términos: sexo versus género, sexismo, escuela mixta versus coeducación, igualdad legal y real versus equidad.
- Los estereotipos de género y su influencia en las relaciones entre hombres y mujeres.
- Las discriminaciones históricas y actuales por razón de sexo en nuestro entorno más cercano: revisión de libros, series de televisión, publicidad, manifestaciones de la relación género- poder en la escuela ...
- La violencia de género y la violencia machista: qué es, por qué se produce, cómo detectarla, pautas de prevención y de intervención.
- Revisión de investigaciones y planes de género e igualdad de oportunidades.

2.2.2. Papel del profesorado y del centro educativo

- Revisión de los sistemas de valores y actitudes. Adquisición de estrategias que fomenten el autoanálisis y la reflexión.
- Aplicación del principio de igualdad de oportunidades y metodologías representativas de intervención coeducativa.
 - En el currículo escolar
 - En los materiales didácticos
 - En el lenguaje empleado

- En la organización escolar y en la distribución y uso de los espacios
- Los programas a nivel de aula, de centro y de comunidad: Elaboración de programas específicos de igualdad de oportunidades y detección de contradicciones entre lo planteado en los proyectos de centro y la práctica habitual en las aulas.
- Protocolo de actuación en caso de violencia.
- El asesoramiento y la formación permanente del profesorado en temas de género: A dónde acudir.

2.2.3. Papel de las familias

- La formación de las familias para la eliminación de barreras de género y el fomento de la convivencia saludable: Las escuelas de Padres y Madres.
- Actuación en casos de violencia.

2.2.4. Papel de los iguales

- El liderazgo: ¿existen diferencias en función del sexo?
- Las relaciones de pareja. Agresividad versus afectividad: ¿existen diferencias en función del sexo?
- Proyectos vitales (y laborales).

2.3. Interculturalidad

2.3.1. Fundamentos básicos

- Aproximación conceptual: xenofobia, racismo, antisemitismo, islamofobia, cultura, interculturalidad, multiculturalidad, integración, segregación, asimilación, marginación, inclusión...
- Los estereotipos, los prejuicios y su influencia en las relaciones entre diferentes culturas.

- Las discriminaciones históricas y actuales por razón de cultura. La intolerancia y la dinámica del odio: qué es, por qué se produce, cómo detectarla, pautas de prevención y de intervención.
- Situación de los inmigrantes en nuestra sociedad: dificultades, necesidades, modalidades de escolarización del alumnado extranjero. La construcción de la identidad en contextos multiculturales.
- Diferentes formas de entender la vida y el mundo. Ventajas de una sociedad intercultural.
- Investigaciones relacionadas.

2.3.2. *Papel del profesorado y del centro educativo*

- Percepciones acerca de la diversidad y revisión de los sistemas de valores y actitudes. Adquisición de estrategias que fomenten el autoanálisis y la reflexión.
- Comunicación humana: percepción de uno mismo y del otro. Medios alternativos de comunicación.
- Conociendo distintas culturas: idioma, prácticas culturales y religiosas.
- Modelos de atención a la diversidad.
- Medidas ofrecidas por la Administración: Servicio de apoyo itinerante, servicio de traductores e intérpretes, monitores de integración, aulas de enlace, plan de compensación externa.
- La dimensión intercultural en los documentos oficiales del centro: Proyecto Educativo del Centro (PEC), Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Apoyo Lingüístico (PAL) y Plan de Convivencia (PC).
- Estrategias para la acción educativa intercultural en educación y ámbitos de actuación: comunidad, centro, aula, profesorado, alumnado y familias. Dinámicas para facilitar la convivencia intercultural en los diferentes ámbitos.

- Protocolo de detección y actuación en caso de abuso.
- El asesoramiento y la formación permanente del profesorado en interculturalidad: A dónde acudir.

2.3.3. Papel de las familias y de los iguales

- La mediación intercultural: perfil, funciones, exigencias y límites.
- El trabajo con las familias y el alumnado en contextos multiculturales.
- La formación de las familias para la convivencia intercultural.

La inclusión de los anteriores contenidos en la formación del profesorado supondrá un paso muy importante para su capacitación en aspectos carentes hoy en día y, por ende, una mejora de la realidad escolar y de la educación de su futuro alumnado, pues estaremos proporcionando herramientas para el logro de una escuela cada vez más inclusiva, como la que describen Chisbert, Ros y Horcas (2013: 24-25):

Una escuela que forme a personas críticas, solidarias y felices que aprenden a identificar y a superar injusticias y a vivir en relación con otros usando su poder micro de forma positiva para construir un mundo mejor para todas las personas. Una escuela que ayude a todo el alumnado a acceder a aprendizajes valiosos aprendiendo junto y sinérgicamente con otros, no a costa de excluir a otros. Una escuela que enseñe a participar participando en la construcción de su escuela y barrio y que propicie redes de colaboración y de apoyo comunitario.

VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

1. REVISIÓN DE OBJETIVOS Y RESPUESTA A LOS INTERROGANTES INICIALES

Al inicio de la investigación nos planteábamos conocer las actitudes y el grado de preparación que tienen los profesionales de la educación (en activo y en formación) para poder intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada. Nos interesaba especialmente conocer la formación inicial ofrecida por la universidad a estos profesionales para atender a la diversidad étnica, cultural y de género, promover una convivencia saludable y atajar los posibles conflictos que puedan surgir en el entorno escolar.

Analizando los resultados obtenidos en la investigación podemos concluir que **hemos logrado cumplir los objetivos y responder a las preguntas que nos planteábamos** en el momento de su diseño, pues la investigación nos ha permitido acercarnos a profesionales y estudiantes de titulaciones de educación para indagar en sus sentimientos, percepciones, opiniones y grado de preparación. En general podemos afirmar que nos encontramos ante personas altamente motivadas por el que es, o será, su trabajo, que resaltan las bondades de la convivencia de lo diverso, pero que echan en falta una mayor formación en el tratamiento educativo de los conflictos y en temas como la violencia, la interculturalidad y el género.

Analicemos con más detalle el cumplimiento de los objetivos específicos que nos proponíamos al iniciar la investigación, así como las respuestas a los interrogantes iniciales:

1.1. Revisión de objetivos

1.1.1. Identificar las percepciones y concepciones del profesorado y de futuros profesionales de la educación acerca de los conflictos y de la convivencia entre sexos y multicultural.

La información ofrecida en cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión nos ha permitido conocer las percepciones de las personas participantes acerca de los conflictos y de la convivencia entre sexos y multicultural. En base a la información obtenida en los diferentes instrumentos, podemos afirmar que la mayoría de las personas que han participado en la investigación **consideran positiva la diversidad y se muestran muy a favor de la escuela que acoge a todas las personas**, independientemente de su condición o sus circunstancias particulares. Por ese motivo, al preguntar “¿Cuál sería la composición ideal de su aula?”, tanto el profesorado como el alumnado, se muestra a favor de tener un aula lo más diversa posible, tanto en cuestión de procedencias, sexos, capacidades... Aunque no faltaron quienes opinaron que esa convivencia podría conllevar el aumento de conflictos y suponer peligros para el alumnado más diferente, el más aventajado o incluso críticas por parte de las familias. Por ello, en general se considera que debido a las complicaciones que eso podría suponer, sería preciso invertir en más recursos, insistir en la información, sensibilización e implicación de las familias e incrementar la formación del profesorado al respecto.

La información obtenida en la investigación nos lleva a concluir que tanto el profesorado en activo como el profesorado en formación consideran que los conflictos por razón de sexo o cultura son frecuentes en los centros. Además, tiende a pensarse que, en general, falta preparación para intervenir una vez que surgen.

1.1.2. Desvelar los sentimientos y emociones que vive el profesorado y los futuros profesionales de la educación ante conflictos relacionados con la convivencia entre sexos y multicultural.

Dada la influencia que los sentimientos y emociones del profesorado pueden tener en los conflictos que se quieren gestionar, quisimos conocer si consideraban que los conflictos por razón de sexo o cultura eran frecuentes, cómo se sentían ante ellos, si se sentían preparados para gestionarlos educativamente y si tenían herramientas a su alcance para lograrlo.

En los grupos de discusión se mostró la noticia “Una chica de 16 años se suicida después de sufrir acoso escolar” (ver anexo 5) con el objetivo de que los asistentes pudieran dar su opinión, expresar sus sentimientos ante un caso de este tipo y opinar sobre si la formación preparaba para detectar e intervenir ante ese tipo de situaciones. Tanto en los grupos de docentes como en los de alumnado, se intuye una mezcla de **incomodidad, nerviosismo, culpabilidad, vergüenza, pena e impotencia** ante hechos de este tipo. Prácticamente la totalidad del alumnado manifestó que, a pesar de que en la mayoría de los casos no habían recibido formación sobre maltrato, se consideraba **capacitado para detectar una situación de acoso** tan evidente. No obstante, al preguntar si sabrían intervenir ante una situación así, encontramos que parte del alumnado tendría muy buena disposición, pero no sabría cómo intervenir. Por su parte, los grupos de profesores y profesoras mostraron sentirse preparados para detectar e intervenir ante una situación de ese tipo.

1.1.3. Conocer las actuaciones habituales del profesorado ante conflictos y situaciones de rechazo.

Los instrumentos incluyeron ítems en los que se preguntaba cómo se actuaría en distintas situaciones²⁵ (conflicto intercultural, conflicto de género, violencia a una alumna inmigrante) y a quién se acudiría en el caso de estar

²⁵ Pueden consultarse en el guión de entrevistas que se encuentra en los anexos.

ante un problema de convivencia que no se puede solucionar por sus propios medios. También, se pidió al profesorado en activo que describiera algún conflicto presenciado que tuviera relación con problemas interculturales o de género y que detallara las acciones que emprendieron para resolverlo.

A. Intervención ante diferentes situaciones

Al preguntar cómo se actuaría en distintas situaciones propuestas nos encontramos con lo siguiente:

- Discriminación por razón de cultura: se opta por solucionar la situación problemática y por abordar el tema de la discriminación por razón de cultura y de la empatía con todo el grupo (e incluso en algunos casos, también se propone realizar actuaciones a nivel de centro).
- Discriminación por razón de sexo: tanto el alumnado como el profesorado coinciden en que, cause problemas o no, la solución pasa por seguir insistiendo en que los grupos sean mixtos. Además, se propone abordar el tema del género dentro del aula, reflexionando sobre el papel del hombre y de la mujer y desterrando los mitos y las creencias distorsionadas.
- Acoso a una alumna inmigrante: alumnado y profesorado proponen hablar con todas las implicadas por separado y después intervenir en función de la información obtenida. Varias de las personas entrevistadas (tanto profesorado como alumnado) opinan que además es preciso hablar con las familias de las personas implicadas

Tanto en el caso del profesorado como del alumnado se proporcionan **buenas soluciones a las distintas situaciones planteadas**, pero en el caso del **alumnado**, la mayoría de veces, a pesar de proponerse soluciones bastante acertadas, estas tardan en llegar y ellos mismos reconocen que **se basan más en la intuición y en el sentido común** que en la formación

recibida o en una pauta organizada y fundamentada de actuación, pues no conocen los protocolos de actuación ante los casos de violencia.

Las anteriores situaciones sacaron a la luz la preocupación de parte del alumnado ante este tipo de situaciones, pues en su opinión en la vida real en determinadas ocasiones **no se produce intervención por parte del profesorado**, no porque no se quiera intervenir, sino porque no se sabe qué hacer. Parece que el sentimiento mayoritario es que no se está formando al profesorado en cuestiones relativas a la violencia, el género o la interculturalidad. Por ese motivo, a pesar de preocuparnos por todas las posibles situaciones que pueden surgir, nos inquietan especialmente las situaciones en las que se conjugan todos esos temas (situaciones de violencia referidas a alumnas inmigrantes).

Dado que todos los centros están obligados a elaborar un **Plan de Convivencia**, preguntamos al profesorado si conocía los protocolos de actuación y los Planes de Convivencia de sus centros de trabajo. En este sentido, el profesorado participante en la investigación representaba todas las posibles opciones: en algunos casos no se conocía nada al respecto, en otros casos no se conocía el protocolo que debería seguirse pero sí que se tenía muy claro qué hacer y en otros, nos explicaron detalladamente en qué consistían los planes de convivencia de sus centros. A la vista de la información proporcionada por el profesorado, podemos afirmar que el profesorado que lleva más tiempo en activo conoce mejor las actuaciones que deben de realizarse, mientras que el recién formado desconoce incluso que en todos los centros debe existir por ley un Plan de Convivencia.

B. Descripción de conflictos relacionados con problemas interculturales o de género presenciados

Al pedir al profesorado que describiera algún conflicto relacionado con problemas interculturales o de género que hubieran presenciado, nos encontramos con que **la gran mayoría de conflictos relatados estaban relacionados con la convivencia entre culturas**, aunque también se

describieron problemas por razón de género e incluso por otros motivos. Se mencionaron problemas de relacionados con aislamiento, rechazo, amenazas, comentarios xenófobos, machistas y estereotipados, insultos y apodos, e incluso en uno de los casos, peleas. **La actuación del profesorado dependió del tipo de problema** ante el que se encontraban, pero en todas las actuaciones son de carácter educativo y muy relacionadas con la comunicación entre iguales y entre profesorado y alumnado, no limitándose a la expulsión, que ni siquiera es mencionada: aumento del diálogo, de los debates, talleres y charlas, fomento del trabajo en equipo, mediación, actividades específicas, etc. Además, esas actuaciones se realizan tanto en el aula (durante las clases y el horario de tutorías) como fuera de ella y, en muchos casos, implican a las familias y otros profesionales del centro educativo.

En el caso de encontrarse ante un problema que no saben o no pueden resolver por sus propios medios, los profesores y las profesoras tienden a **pedir ayuda otros profesionales** (ya sean profesores, miembros del Departamento de Orientación o parte del Equipo Directivo).

Debido a que el alumnado no se encontraba en situación de detallarnos su intervención real ante conflictos, quisimos conocer qué técnicas para el tratamiento educativo de los conflictos conocían. Ante la pregunta, la gran mayoría experimentó cierto nerviosismo ante la pregunta, pues manifestaron no conocer ninguna y sentirse mal por ello. En cambio, el profesorado sí que manifestó conocer y utilizar dichas técnicas, lo que se puso de manifiesto en los relatos de los conflictos vividos.

C. Trabajo en general en las aulas para mejorar la convivencia

Los instrumentos de investigación nos han ayudado a conocer que independientemente de las situaciones conflictivas, la mayor parte del profesorado procura utilizar **un lenguaje inclusivo**, hacer uso de **materiales coherentes con la diversidad** y **tratar** temas relacionados con **la igualdad**, además de fomentar **agrupamientos heterogéneos** en las tareas de clase.

1.1.4. Analizar si el profesorado recibe algún tipo de formación en relación a la interculturalidad, el género, los conflictos, la convivencia y la violencia y valorar la incidencia del conocimiento y práctica intercultural e inter-géneros en el desarrollo profesional del profesorado.

A través de los distintos instrumentos de investigación, el profesorado (tanto en activo como en formación) participante en la investigación opina en su mayoría que no **se prepara al profesorado para gestionar la diversidad** que podemos encontrarnos en las aulas hoy en día. No obstante, en el caso del profesorado en formación, hemos podido comprobar que su opinión al respecto varía mucho en función de la titulación que se cursa: en general puede afirmarse que en el Grado de Educación Social se prepara más en aspectos de convivencia y para intervenir en casos de conflictos y violencia que en el resto de titulaciones, donde existen carencias muy importantes.

Analicemos por separado cómo se está desarrollando la formación inicial y permanente, así como la incidencia que parece tener en la capacitación y el desempeño posterior:

A. Formación inicial

Las respuestas ofrecidas por los participantes en los distintos instrumentos de evaluación nos permiten afirmar que existen **grandes ausencias** de temas como la dinamización y gestión de grupos, la interculturalidad, el género y la convivencia entre sexos, la gestión de conflictos y el tratamiento de la violencia en la formación inicial del profesorado. A la luz de los resultados obtenidos, se puede concluir que no solo falta formación en esos temas, sino que cuando se recibe es a través de asignaturas optativas, en estudios de segundo ciclo o por interés del propio profesorado. Además, su tratamiento es demasiado teórico.

B. Formación permanente

Los resultados ofrecidos por los distintos instrumentos utilizados, nos permiten afirmar que **la mayoría del alumnado participante en la investigación no ha accedido a formación permanente** relacionada con la gestión de conflictos, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia entre sexos y entre culturas. Sin embargo, **el profesorado sí ha accedido** a formación permanente sobre esas temáticas, especialmente en lo referente a la convivencia entre culturas.

A pesar de que quienes han recibido formación consideran que ha sido bastante útil, se reconocen como principales fallos la poca duración, la falta de aplicación práctica, la falta especificidad o la poca adaptación a las necesidades personales.

C. Incidencia del conocimiento y práctica intercultural e inter-géneros en el desarrollo de proyectos

Contrariamente a lo esperado, en función de los resultados obtenidos en la investigación, no podemos afirmar que las personas que han recibido formación para la mejora de la convivencia entre culturas en la formación inicial y permanente desarrollen mayor cantidad de proyectos para la convivencia intercultural. Tampoco podemos afirmar que aquellas personas que han recibido preparación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres en la formación inicial desarrollen más proyectos para la mejora de la convivencia entre sexos. En algunos casos podemos afirmar que el que no se desarrollen proyectos se ha debido a que se ha recibido poca formación (o a que no ha sido apropiada, no ha respondido a las necesidades reales de formación o no ha preparado en ese sentido), pero en otros casos se han dado otras razones: falta de tiempo o de motivación.

En cambio, los resultados de la investigación nos permiten establecer algún tipo de relación entre el hecho de recibir formación permanente para la

mejora de la convivencia entre hombres y mujeres y el desarrollo de proyectos para la convivencia entre sexos.

D. Incidencia del conocimiento y práctica intercultural e inter-géneros en el sentimiento de capacitación

Aproximadamente la mitad del profesorado (52,6%) manifestó en el cuestionario haber **mejorado su práctica educativa** gracias a la formación recibida respecto a interculturalidad, conflictos, violencia y convivencia entre sexos. En la misma línea, cruzando, al cruzar variables y fijarnos en la información aportada por todas las personas participantes en la investigación, encontramos que existe cierta relación entre los siguientes factores:

- El recibir formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas y la mejor preparación para lograr el logro de la convivencia intercultural.
- El recibir formación inicial y permanente para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres y el encontrarse más capacitado para trabajar en pro de la convivencia entre sexos.

Sin embargo, contrariamente a lo que pudiera pensarse, no se puede afirmar que las personas que han recibido formación para la mejora de la convivencia entre culturas en la preparación inicial se sientan más capacitadas para lograr esa convivencia. Posiblemente, eso sea debido a que la formación no se ha considerado útil o adaptada a las necesidades reales de formación.

1.1.5. Conocer la preparación del profesorado para abordar todo tipo de conflictos y para encauzar positivamente entornos diversos.

Tal como indicábamos en el anterior punto, **en muchos casos no se ha recibido formación** para la mejora de la convivencia, para la gestión de conflictos o para la prevención de la violencia. Sin embargo, los resultados en los distintos instrumentos de investigación nos permiten afirmar que las personas participantes en la investigación mayoritariamente **se sienten capacitadas para mejorar la convivencia y gestionar la diversidad**, si bien

es cierto que en muchos casos reconocen que se debe a su propia **sensibilidad, a sus experiencias vitales o a su experiencia** antes que a la formación recibida (no obstante, como indicábamos con anterioridad, en algunos casos, existe cierta relación entre el haber recibido formación y el sentirse preparado o preparada). Sin embargo, si les preguntamos por la capacitación en general del profesorado, no se confía tanto (se piensa que depende mucho de la persona y de las circunstancias).

1.1.6. Conocer si los planes de formación del profesorado responden a las necesidades de nuestro actual contexto social y educativo.

En relación a la formación que se considera más necesaria y apropiada hoy en día, tanto el profesorado como el alumnado se han posicionado a favor de una **formación que si bien tenga su base teórica, sea más práctica e incluya diferentes casos reales** que se resuelvan en colaboración con el profesorado (se denuncia que hay situaciones en las que los casos prácticos se proporcionan para que los resuelva el alumnado sin tener ningún tipo de corrección posterior). En muchos casos, se insiste en que la formación recibida ha sido tan teórica que no les ha permitido profundizar en los temas, conocer cuál sería la aplicación de lo aprendido a la realidad de un centro educativo. Precisamente, por ello las prácticas en centros educativos son tan valoradas (les permiten “encontrar el sentido a la teoría”).

Tanto el profesorado como el alumnado parecen encontrarse de acuerdo en que la formación inicial del profesorado debe insistir en **temas como las habilidades sociales, la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, los conflictos, el género, la interculturalidad, la convivencia...**

Además, los participantes en la investigación insisten en la necesidad de disponer de una **formación permanente de calidad, gratuita y presencial** que complemente la formación inicial recibida y que sirva para dar respuesta a las necesidades que se pueden presentar en un centro educativo.

1.1.7. Realizar una propuesta de mejora de la formación inicial y permanente del profesorado.

La revisión de diferentes estudios y bibliografía y la información aportada por profesorado y alumnado en la presente investigación, nos han permitido cumplir con este objetivo, al reflexionar sobre las características que deberían tener tanto la formación inicial como permanente del profesorado (basarse en las necesidades reales de formación, incidir en aspectos prácticos y vivenciales, abordar la dimensión afectiva, reforzar el trabajo en equipo, el debate, la negociación y la reflexión compartida, proporcionar mayor importancia al *Prácticum* y a la relación con los contextos reales de enseñanza y fomentar los programas de apoyo inicial y los planes de formación permanente personal) y proponer "el esqueleto" de diferentes asignaturas (relativas a la interculturalidad, el género y la convivencia, violencia y gestión de conflictos) que no deberían faltar en la formación inicial de ningún profesional de la educación²⁶.

1.2. Respuesta a los interrogantes iniciales

Al inicio de este trabajo nos planteábamos diferentes cuestiones:

²⁶ Para más detalle, véase capítulo IV relativo a las "propuestas respecto al desarrollo profesional del profesorado".

<p>Relativas a los futuros profesionales de la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuál es la percepción que los futuros profesionales tienen acerca de su formación? – ¿Existen carencias en la formación de los profesionales de la educación respecto a temas como la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia? – En el caso de existir esas carencias formativas, si influyen de manera negativa en su posterior desarrollo profesional.
<p>Relativas al profesorado en activo de los niveles de Educación Infantil y Primaria y de departamentos de orientación y equipos de orientación, educativa y psicopedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuál es la percepción que los profesionales tienen acerca de su formación? – ¿Tuvo en cuenta su formación inicial la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia?
<p>Genéricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Las carencias formativas percibidas varían o disminuyen con la experiencia docente? – ¿Acceden los profesionales en activo y los futuros profesionales de la educación a actividades de formación permanente relacionadas con la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia? – ¿Responde la formación inicial y permanente a las necesidades reales de sus destinatarios y destinatarias? – ¿Se encuentran los y las profesionales capacitados y capacitadas para fomentar la convivencia en sus centros e intervenir ante situaciones de abuso?

Una vez abordada la investigación, podemos concluir que todas ellas han obtenido respuesta. No obstante, la respuesta no siempre ha estado en la línea deseada (nótese que hablamos de respuesta deseada, no esperada).

En relación a los futuros profesionales de la educación, podemos afirmar que la percepción que tienen acerca de su formación no es de total satisfacción, pues una opinión bastante frecuente es que la formación inicial deja sin cubrir determinados aspectos considerados esenciales en su futura labor como docentes. Además, repetidamente se insiste en que las asignaturas se abordan desde un punto de vista demasiado teórico, lo que impide conocer en profundidad los temas tratados. Por tanto, nos encontramos con que consideran de total necesidad continuar formándose para adquirir aquellos conocimientos en los que no ha incidido su formación de Grado, Licenciatura o Diplomatura.

Respecto al profesorado en activo, en líneas generales puede afirmarse en su formación inicial no se abordaron cuestiones relativas a la interculturalidad, el género, la convivencia, la gestión de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia. No obstante, en la mayoría de los casos su trabajo en los centros educativos les ha planteado determinados retos y necesidades que les han empujado a recibir esa formación por otras vías (lectura de textos especializados, realización de acciones formativas, formación entre colegas...), pues de no haber resuelto esas carencias únicamente podían recurrir a la práctica del ensayo-error ante un problema.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que si bien al terminar la formación inicial, el profesorado se encuentra algo confuso, perdido y sin saber cómo abordar determinadas situaciones, con la práctica profesional y la cobertura de carencias formativas iniciales, nos encontramos ante personas que se encuentran capacitadas para enfrentarse a los retos que su trabajo les plantea cada día. No cabe duda de que el sentimiento de capacitación está altamente influido por la formación permanente recibida, ya que aunque no faltan quienes acceden a este tipo de formación “por obligación”, o “por cubrir el expediente”, en la mayoría de las ocasiones el acceso a este tipo de formación responde a su interés por la mejora y a sus necesidades reales de formación.

Aunque, como vemos, la presente investigación nos ha permitido despejar las dudas que nos planteábamos en el momento de su diseño, a la luz de los resultados obtenidos, como no podía ser de otra manera, nos planteamos nuevas incógnitas, que serán abordadas en el siguiente apartado al sugerir diferentes investigaciones a raíz de la ya realizada.

2. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

En nuestra opinión, uno de los aspectos más interesantes de una investigación, está relacionado con la posibilidad y la necesidad de poder extraer de la misma una serie de conclusiones e interrogantes que permitan seguir investigando.

Con esa intención, pretendemos definir futuras líneas de investigación relacionadas con los resultados extraídos en el presente estudio.

A lo largo de la presente investigación, hemos podido constatar las carencias formativas a las que se enfrentan los estudiantes de las titulaciones de educación en relación a la mejora de la convivencia y la prevención e intervención ante casos de violencia. Posiblemente sea esa falta de formación del profesorado una de las cuestiones que influyen en la presencia de actitudes sexistas, homófobas o xenófobas por parte del alumnado, pues el profesorado que no ha sido formado en esos aspectos tiene escasas herramientas para hacer de su centro de trabajo un lugar de paz y convivencia. No obstante, es igualmente destacable que tanto los estudiantes como los profesionales en activo participantes en la investigación, en general, han mostrado un alto interés por esos aspectos y por formarse en ese sentido.

Ante esos resultados, creemos que para que la mejora de la convivencia sea una realidad en nuestros centros educativos, será preciso formar al

profesorado al respecto. Pero consideramos que solo con la formación nos quedaríamos a mitad de camino de todo lo que verdaderamente podemos hacer. Paralelamente a la inversión en formación, debemos seguir investigando acerca de los modelos de formación que capaciten al personal docente para educar en la diversidad.

Consideramos que las futuras investigaciones que deberían surgir del presente trabajo son las siguientes:

- Realizar un estudio similar al realizado pero centrado en el profesorado (y futuros profesionales) de Educación Secundaria. De esta manera podríamos conocer cuál es el estado de la cuestión en el nivel educativo posterior a los estudiados en la presente investigación, pues no debemos olvidarnos que la convivencia es algo que debe trabajarse de forma continua.
- Transcurridos unos años, volver a realizar la presente investigación para observar si se han producido cambios en la capacitación del profesorado (de Educación Infantil, Educación Primaria y educación no formal) y en sus actitudes hacia la diversidad, la convivencia y la escuela inclusiva. De esta forma, podremos analizar si tras varios años de funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior se han producido mejoras en la formación de los estudiantes y también si se ha producido algún cambio en la formación permanente del profesorado.
- Realizar una investigación en la que profesores universitarios de las diversas áreas de conocimiento de las titulaciones de educación puedan expresar su opinión respecto a la formación del profesorado respecto a las temáticas de la presente investigación y en el que se puedan evaluar las actitudes que tiene ante la diversidad el profesorado universitario de las titulaciones de educación. Esto sería especialmente interesante, pues en la presente investigación se ha puesto de manifiesto que no siempre se tiene una actitud positiva ante la diversidad.

En cualquier caso, nos parece interesante incluir la observación participante dentro del aula, pues esa metodología nos permitirá ahondar en las opiniones, creencias, prejuicios y actitudes del profesorado, además de en sus actuaciones y en los efectos que todas ellas tienen.

Consideramos que todas las investigaciones propuestas podrían tener una gran importancia para ampliar el conocimiento sobre lo que sucede y por qué sucede en las facultades y los centros de enseñanza y, por tanto, para proponer mejoras respecto a la formación y actuación del profesorado en temas de convivencia. De la misma forma, las conclusiones obtenidas en esas investigaciones podrían ser de gran utilidad para la elaboración de materiales específicos sobre la atención a la diversidad.

No obstante, aunque en el presente trabajo nos centramos en el profesorado y, por tanto, nuestras propuestas de futuras investigaciones también van encaminadas en esa línea, también sería interesante conocer cuál es la opinión del alumnado de los diferentes niveles educativos respecto a cómo se trabaja la convivencia en sus centros. Al fin y al cabo, no basta con que el profesorado trabaje para lograr una mejora de la convivencia en su centro, sino que es preciso que ese trabajo llegue al alumnado y dé sus frutos.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, nos gustaría insistir en que únicamente desde la educación se puede potenciar que el conjunto de la comunidad (no solo la educativa) reflexione y cambie. Solo desde la educación y sensibilización podemos lograr que se respeten los Derechos Humanos y que todos y todas podamos convivir en paz y armonía, independientemente de nuestras circunstancias, nuestro sexo, nuestros orígenes... Pero para poder educar y sensibilizar a toda la sociedad en su conjunto, hacen falta pequeños-grandes pasos, y el primero de ellos es el desarrollo personal y profesional de los educadores y educadoras, pues tienen un lugar privilegiado en la mente y en el corazón de estudiantes y familias.

“Es obvio que un grupo reducido de la población lo forman seres envidiosos, vengativos, psicópatas, tiranos, violadores y asesinos. Pese a esto, no haría justicia a la realidad humana si no os recordara un hecho tan reconfortante como cierto: la inmensa mayoría de las personas son compasivas, tolerantes y pacíficas. El rechazo de la violencia es uno de los atributos de los seres humanos. La prueba es que nuestra especie perdura. Si fuéramos por naturaleza crueles y egoístas, la humanidad no hubiera podido sobrevivir mucho tiempo. Ninguna sociedad puede existir sin que sus miembros estén continuamente ayudándose los unos a los otros” (Rojas Marcos, 2004: 17)

**HAGAMOS QUE EL PROFESORADO ESTÉ EN
CONDICIONES DE AYUDAR AL RESTO DE LA
COMUNIDAD**

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIÓN CONTRA LA PORNOGRAFÍA INFANTIL, PROTÉGELES Y DEFENSOR DEL MENOR. *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. [Consultado el 2 de julio de 2014]. Disponible en http://www.protegeles.com/es_estudios.asp/

AFS INTERCULTURAL PROGRAMS (1984). *AFS Orientation Handbook*. New York: Author.

AGENCIA DE DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA (2014). *Estudio europeo sobre violencia de género. FRA*. [Consultado el 2 de julio de 2014]. Disponible en <http://www.observatorioviolencia.org/documentos.php?id=339>

AIRD DONOSO, M. (2013). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación (versión digital)* n.º 59/2. [Consultado el 24 de noviembre de 2013]. Disponible en http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4024

ÁLVAREZ, C., MARTÍNEZ, M.L., PÉREZ, A. Y PÉREZ, R. (2009). *¿Puede ser la escuela un espacio de paz? Estudio sobre violencia escolar y su relación con el consumo de tóxicos y factores sociofamiliares*. Jaén: Universidad de Jaén.

ANDER-EGG, E. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.

ANGUITA, R. y TORREGO, L. (Coords). (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1) (2009), pp.17-25.

ANTÓN, J. (1989). *Violencia, juventud y deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

ARCAS, P. (2004). El juego de los prejuicios. En SUÁREZ SANDOMINGO, J.M. (Coord.). *La interculturalidad pedagógica. Nuevos enfoques, nuevas prácticas*. Lugo: Axac.

ARETXAEDERRA, M.J. Y RUIZ, C. (2007). La organización y la dinámica del aula. Los grupos en la escuela. En BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M. (Coords). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

AVELLANOSA, I. (2008). *En clase me pegan. Una guía sobre el acoso imprescindible para padres y educadores*. Madrid: EDAF.

AYALA, A. Y LUZÓN, A. (2013). Presentación: retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013), 9-17.

BANDURA (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

BARBOLLA, D., MASA, E. Y DÍAZ, G. (2011). *Violencia invertida. Cuando los hijos pegan a sus padres*. Barcelona: Gedisa.

BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

BARD, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *Am. J. Physiol.* 84, pp. 490–515.

BARLOW, M. (2010). *Diario de un profesor novato*. Salamanca: Sígueme.

BAUTISTA, A. (2013a). Educar no es solo instruir, también es formar. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, año 4, Num. 23 (julio-agosto de 2013). [Consultado el 14 de noviembre de 2014]. Disponible en http://www.emasf.webcindario.com/editorial_23.pdf

BAUTISTA, A. (2013b). Funciones del video en la formación del profesorado para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 nº 1 (pp. 255-268).

BEANE, A.L. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.

BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BESALÚ, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En JORDÁN SIERRA, J.A., BESALÚ, X., BARTOLOMÉ PINA, M., AGUADO ODINA, T., MORENO GARCÍA, C. y SANZ, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: La Catarata.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley y Los Angeles: University of California.

BOURCIER, S. (2012). *La agresividad en niños de 0 a 6 años. ¿Energía vital o desórdenes de comportamiento?* Madrid: Narcea.

BOURDIEU, P. (1996). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.

BRONFRENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

BUXARRAIS, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

BYRNE, B. (1987). *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. (Tesis de licenciatura en Educación inédita). Dublin: Trinity College.

BYRNE, B. (1994). *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.

BYRNE, B. (1999). Ireland. En SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGERTAS, J.; OLWEUS, D; CATALANO, R. y SLEE, P (Eds.), pp. 112-128.

CABALLERO, Z. (2000). Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales. *La Ventana*, 12 (177-208).

CANNON, W. B. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage*. New York: Appleton.

CANTÓN, I., CAÑÓN, R. Y ARIAS, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), pp.45-63.

CANTÓN, I. Y PINO- JUSTE, M. (Coords.) (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CARBONELL, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de Educación*, nº 284, Pp. 39-52.

CARBONELL, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En FERNÁNDEZ, T. y MOLINA, J.G. (Coords.). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

CASCÓN, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287.

CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

CEREZO, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre 24 escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

CEREZO, F. (2001a). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

CEREZO, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-44.

CEREZO, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/106> [Consultado el 11 de diciembre de 2012].

CEREZO, F. (2005). El fenómeno bullying en nuestras aulas. *Crítica*, nº 925, pp. 53-56.

CEREZO, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocados. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, pp. 27-34.

CERVERA, L. (2009). *Lo que hacen tus hijos en internet*. Barcelona: Integral.

CERVIÑO, M.J., SERRATO, G., HERNÁNDEZ, G., LATORRE, L. Y YAGO, C. (2006). *Experiencias de relación en la escuela*. Madrid: Instituto de la Mujer.

CHISBERT, M.J., ROS, A. Y HORCAS, V. (2013). *La educación inclusiva como oportunidad de enseñanza y aprendizaje*. En CHISBERT, M.J., ROS, A. Y HORCAS, V. (Coords.). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.

COLECTIVO IOÉ (2007). *Inmigración, Género y Escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Autor.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). [Consultada el 6 de noviembre de 2014]. Disponible en <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/>

CURY, A. (2011). *Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada*. Barcelona: Planeta.

DE CELIS, E. (2011). Prevención de la violencia de género. Prevenirla para erradicarla: actuando en las raíces de la violencia de género. En PÉREZ, J.M. y ESCOBAR, A. (Coords.). *Perspectivas de la violencia de género*. Madrid: Grupo 5.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948). [Consultada el 6 de noviembre de 2014]. Disponible en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

DEFENSOR DEL MENOR (2011). *Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Autor.

DEFENSOR DEL PROFESOR (2011). *Estadísticas curso 10/11*. Madrid: ANPE.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Autor.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Autor.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA VIOLENCIA DE GÉNERO (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). Portal estadístico. [Consultado el 2 de julio de 2014]. Disponible en <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/home.htm>

DENZIN, N.K. (1978). *The research Act*. Nueva York: Mc Graw-Hill.

DENZIN, N. K. (1990). Triangulation. En: Keeves, John P. *Educational Research, Methodology, and Measurement*. An International Handbook. Pergamon Press.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen I: Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

DIAZ-AGUADO, M. J. (2002a). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página Web, Ministerio de Educación. [Consultado el 11 de diciembre de 2012]. <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Diaz-aguado/index.html>

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002b). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2005). Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar. En *Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

DÍAZ AGUADO, M.J. Y CARVAJAL GÓMEZ, M.I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

DIAZ-AGUADO, M.J. y MARTINEZ ARIAS, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios número 73.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de Educación*, 342, pp. 127-146.

DIRECCIÓN GENERAL DE LA MUJER DEL GOBIERNO DE CANTABRIA (2008). *Guía de detección de la violencia de género desde el ámbito educativo*. Cantabria: Autor.

DIRECCIÓN GENERAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SOLIDARIDAD (2004). *Plan Andaluz de Educación para la cultura de paz y no violencia. Convivencia Escolar y Resolución pacífica de conflictos*. Junta de Andalucía.

DOMENACH, J.M. (1981). "La violencia". En DOMENACH, J.M. y otros: *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.

DOMÍNGUEZ, M.C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.

ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, Nº. 12, 2011, págs. 26-46. [Consultado el 2 de julio de 2014]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

ESCARBAJAL, A. y ESCARBAJAL, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.

ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.

ESSOMBA, M.A. (2011). *Abogan por gestionar la interculturalidad en el aula para resolver conflictos*. [Consultado el 10 de junio de 2011]. Disponible en http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=2107

ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leader*. Luxembourg: Publications Office European Union. [Consultado el 4 de diciembre de 2013]. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php

FEITO, R. (2010). Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género. En PUMARES, L. y HERNÁNDEZ, M.L. (Coords.) *La formación del profesorado para la Atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

FERNÁNDEZ, P. y SALGUERO, J. (1998). *Psicología*. Madrid: Alfer.

FERNÁNDEZ, M.P., SÁNCHEZ, A. Y BELTRÁN, J.A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. En *Revista Española de Pedagogía*, nº 229, septiembre- diciembre 2004, pp.483-504.

FIERRO, A. (1999). "Nuevos desafíos para los profesionales". En *Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (Especial) en el tercer milenio* (pp. 23-28). Málaga: Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FORTEZA, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 70 (25,1), pp. 127-144.

FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsas.

FRANCIS, A. Y IANNI, J. (1986). Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas. En COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

FREINET, C. (1970). *Ensayo de psicología sensible dedicada a la educación*. México: Fondo de Cultura Económica. (Original, 1950).

FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P (1984). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

FREUD, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

FULLAN, M y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merece la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): MCEP.

FUNDACIÓN ANAR (2013). Informe Teléfono ANAR 2013. [Consultado el 31 de octubre de 2014]. Disponible en <http://www.anar.org/documentacion/>

FUNDACIÓN FUHEM (2010). *Encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España*. [Consultado el 4 de diciembre de 2013]. Disponible en <http://www.fuhem.es/Educacion/Default.aspx?v=118>

FUNDACIÓN PFIZER (2010). *Estudio sobre "Juventud y Violencia". Informe de Resultados*. [Consultado el 2 de Agosto de 2012]. http://www.fundacionpfizer.org/docs/pdf/Foro_Debate/Informe_FINAL_Violencia_y_Juventud.pdf

GAIRÍN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. *Actas del XIII Congreso de Pedagogía*. Universidad de Valencia, SEP. pp. 273- 328.

GAIRÍN, J. (Dir. Ed.). *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GAIRÍN, J. Y ARMENGOL, C. (Coords.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.

GAIRÍN, J. e IGLESIAS, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 48, pp. 233-252.

GALLEGO, D. J. Y ALONSO, C.M. (1997). Formación del profesorado: Nuevos canales y nuevos recursos. *Revista Pixel-Bit*, nº 8. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n8/n8art/art84.htm> [Consultado el 14 de noviembre de 2014].

GALLEGO, J.L. y RODRÍGUEZ, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, nº2 (mayo-agosto 2012), pp. 327-342.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2005). Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Ediciones Témpera.

GARCÍA, J.A. y GOENECHEA, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.

GARCÍA, J.A. y MORENO, I. (Coords) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.

GARCÍA GONZÁLEZ, M.N. (Coord.) (2008). *Violencia de género. Investigaciones y aportaciones pluridisciplinares*. Madrid: Fragua.

GARCÍA LÓPEZ, R. (2002). Addenda al XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación. *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación*. Universidad de Granada. [Consultado el 9 de diciembre de 2013]. Disponible en: www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf

GARCÍA, R., GARCÍA, J.A. Y MORENO, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: La Catarata.

GARCÍA, R., MORENO, I. Y SALGUERO, J.M. (2014). Docentes ante el vacío. En GARCÍA, J.A. y MORENO, I. (Coords). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.

GARCÍA MONJE, J.A. (2000). Aprender a desaprender. En ALEMANY, C. (Ed.). *14 aprendizajes vitales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GARCÍA MUÑOZ, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. [Consultada el 20 de diciembre de 2013]. Disponible en: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf

GARDNER, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós. (Original, 1983).

GARRETA, J. Y LLEVOT, N (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

GENTA, M. L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A., y P. K. SMITH (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.

GIDDENS, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza.

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

GOBIERNO DE ESPAÑA (1978). *Constitución Española*. Disponible en: <http://www.constitucionspanola.com/> [Consultada el 4 de septiembre de 2012].

GÓMEZ-JARABO, G. y LÓPEZ, J.C. (2000). Construir para destruir. En GÓMEZ-JARABO, G. (Ed.) *Violencia, antítesis de la agresión. Un recorrido psicobiológico, psicosocial y psicopatológico para llegar a la justicia*. Valencia: Promolibro.

GÓMEZ, P. Y RAMÍREZ, A. (Dir.) (2005). *XXI: ¿Otro siglo violento?* Madrid: Díaz de Santos.

GÓMEZ LARA, J. (Ed.) (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación y confrontación*. Madrid: La Catarata.

GÓMEZ MENDOZA, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas – UTP, N°20*.

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2006). Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela. *El Guiniguada*, N° 15-16 pp. 95-108.

GUTIÉRREZ BRITO, J. (2008). *Cuadernos Metodológicos. 41. Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

HARGREAVES, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

HEINEMANN, P. P. (1972). *Mobbning-gruppväld bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

HERNÁNDEZ, L y HERNÁNDEZ, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 53-66. [Consultado el 18 de noviembre de 2013]. Disponible en: <http://www.aufop.com>

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (1994). *Pediatría*. Madrid: Díaz de Santos.

IBARRA, E. (2004). *Tiempos de solidaridad. Textos para la convivencia*. Madrid: Movimiento contra la Intolerancia.

IBARRA, E. (2005). *Informe 2005 de la Fundación Encuentro: Violencia y sociedad*. [Consultado el 9 de diciembre de 2013]. Disponible en: http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE12

IBARROLLA- GARCÍA, S. e IRIARTE, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Pirámide.

IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.

INSTITUTO DE LA MUJER/ RED2 CONSULTORES (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. [Consultado el 9 de diciembre de 2013]. Disponible en: http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_15_red2red.pdf

INSTITUTO DE LA MUJER (2007). *Guía de coeducación. Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Observatorio para la igualdad de oportunidades.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014). *Mujeres y hombres en España. Delito y violencia*. [Consultado el 31 de octubre de 2014]. Disponible en http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259926144037&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Observatorio de la Seguridad de la Información.

INTECO Y ORANGE (2010). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Observatorio de la Seguridad de la Información.

JARES, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

JORDÁN, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

LARSEN, J. (1968). *Violence and the Mass Media*. London: Harper and Row.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

LATORRE, A. Y MUÑOZ, E. (2001). *Educación para la tolerancia*. Lugar: Desclée de Bouwer.

LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-36.

LEY ORGÁNICA 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-15955>

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. [Consultada el 4 de

septiembre de 2012]. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/12/pdfs/A01139-01150.pdf>

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf

LEY 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor en la Comunidad de Madrid. [Consultada el 2 de Agosto de 2012]. Disponible en <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DLeyAutoridadProfesor.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271635073256&ssbinary=true>

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Consultada el 6 de noviembre de 2014]. Disponible en www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

LOIS, M. (2005). ¿Cuál es el valor del multiculturalismo para las mujeres? Género y tolerancia en el contexto de la inmigración europea. *RIPS*, Vol. 4, núm. 1, (7-25).

LÓPEZ, J. Y LEAL, I. (2013). Formar para cambiar, cambiar para aprender. En Gairín, J. y Armengol, C. (Coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

MANZANARES, A. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, A. (Coords.). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

MARQUÈS, P. (2003). *El conocimiento científico: ciencia y tecnología. Reflexiones sobre la ciencia, el conocimiento y el método científico*. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/uabcienc.htm>.

MARRERO, A. (2008). La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Papers*, 90, (191-211).

MAYOR ZARAGOZA, F. (2008). Prólogo. En MONCLÚS, A. y SABAN, C. (Coords.). *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona: CEAC.

MCKERNAN, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

MERINO, J.V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Santiago de Chile: Arrayán.

MESA, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, Agosto de 2002, pp. 209-222.

MESTRE, M. V., TUR, A. M. Y SEMPER, P. (2008). *Impacto psicosocial de la violencia de género*. Valencia: Universitat de Valencia.

MINGOTE, C. Y REQUENA, M. (Eds.) (2008). *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*. Madrid: Díaz de Santos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Pisa 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. OCDE. Madrid: Autor. [Consultado el 4 de diciembre de 2013]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, 9. (15-21).

MONCLÚS, A. (2005). El currículum oculto. En SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Ediciones Témpora.

MONCLÚS, A., OLIVA, J., SÁNCHEZ, P., GONZALO, V. y BARRIGÜETE, M. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: GEU.

MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Da Vinci.

MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (Coords.) (2008). *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona: CEAC.

MONTESORI, M. (1990). *El niño: el secreto de la infancia*. Madrid: Ediciones paulinas. (Original, 1911).

MORENO OLIVER, F.X. (2005). Una violencia emergente: los menores que agraden a sus padres. *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña*, nº 181.

MUÑOZ MARTÍNEZ, S. (s/f). *Cultura y comunicación*. [Consultado el 1 de julio de 2013]. Disponible en: <http://salvamunoz.eresmas.net/Culturaycomunicacion.htm>

MURILLO, S. (2011). Violencia de género e igualdad. La igualdad como antídoto de la violencia. En PÉREZ, J.M. y ESCOBAR, A. (Coords.). *Perspectivas de la violencia de género*. Madrid: Grupo 5.

NOGUEIRAS, B. (2011). Feminismo y violencia de género contra las mujeres por razón de género. La violencia como herramienta para el control de la vida de las mujeres. El feminismo como propuesta emancipadora personal y social. En PÉREZ, J.M. y ESCOBAR, A. (Coords.). *Perspectivas de la violencia de género*. Madrid: Grupo 5.

NOTÓ, C (2007). Normas de convivencia en el aula y en el centro. En CASAMAYOR, G. (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó.

NÓVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350; pp. 203-218. [Consultada el 28 de septiembre de 2013]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html

OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID (2007a). *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. 9 Puntos de vista. Género*. Madrid: Autor.

OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID (2007b). *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. 12 Puntos de vista. Interculturalidad*. Madrid: Autor.

OLWEUS, D. (1981). Bullying among school-boys. En Cantwell, N. (Ed.). *Children and violence*. Estocolmo: Akademilitteratut.

OLWEUS, D. (1985). *80,000 elever innblandet i mobbing*. Norsk Skoleblad, 2.

OLWEUS, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (ed.): *Cross-national reserach in selfreported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Khiwer.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

OLWEUS, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En *Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

OREJUDO, S., FERNÁNDEZ, T. y GARRIDO, M. A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), pp. 21-45.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1966). *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales*. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). *Convención de los Derechos Humanos del Niño*. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1993). *Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993*. [Consultada el 30 de julio de 2012]. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/organs/ui/legisla/int/7-r48-104.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [Consultada el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/pdf>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2013) *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. TALIS*. Paris: Autor. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> [Consultado el 4 de diciembre de 2013].

ORTEGA, F. (1987). Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España. *Revista de Educación*, nº 284, Pp. 19-38.

ORTEGA, R. (1994a). Violencia Interpersonal en los Centros Educativos de Educación Secundaria. Un Estudio obre Maltrato e Intimidación Entre Compañeros», en *Revista de Educación*, 304, pp. 253-280.

ORTEGA, R. (1994b). Las Malas Relaciones Interpersonales en la Escuela. Estudio sobre la Violencia y el Maltrato entre Compañeros de Segunda Etapa de EGB, en *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 191-216.

ORTEGA, R. (2003). *Enseñanza de la Prevención de la Violencia Escolar. Informe científico- Técnico*. Washington: Interamerican Bank of Development.

ORTEGA, R. y ANGULO, J. C. (1998). Violencia Escolar. Su Presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía, en *Revista de Estudios de Juventud*, 42, pp. 47-61.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE), en *Revista de Educación*, 324, pp. 253-270.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). Analysing school convivencia (coexistence). The first step against the school violence, en *10th biennial EARLI Conference*. Padua, 26-30 de agosto, 2003.

ORTEGA, R., DEL REY, R. y FERNÁNDEZ (2003). Working together to prevent school violence. The Spanish response, en P. K. SMITH: *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000a). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, (2000b). El estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid: A. Machado de los Libros.

PÁEZ, D., MARTÍN, C., GONZÁLEZ, J.L., BASABE, N. Y DE RIVERA, J. (Eds.) (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid: Fundamentos.

PALOMERO, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente. El caso de

Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 55, pp.207-230.

PALOMERO, J.E. y FERNÁNDEZ, M.R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, Monográfico de violencia en las aulas, Agosto 2001, pp.19-38.

PANTALLAS AMIGAS (2012). <http://www.pantallasamigas.net> [Consultada el 2 de Agosto de 2012].

PEDRAZ, A. (2003). Las etapas del proceso de investigación. *Nure Investigación*, nº 0, Noviembre 2003. [Consultado el 27 de diciembre de 2013]. Disponible en: http://www.fuden.es/formacion_metodologica_obj.cfm?id_f_metodologica=6&modo=todos&FilalInicio=7

PELLICER, J.; VILLANUEVA, V.J. y PELLICER, P. (2007). Agresividad y violencia. En VILLANUEVA, V.J.; ESCRIBANO, M.; ISORNA, M.; PELLICER, J.; ALLAPONT, L. y PELLICER, P. *Programa de apoyo al ámbito familiar. Orientaciones educativas*. Aragón: IES Pablo Serrano.

PEREIRA, R. (2006) Violencia filio-parental, un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36..

PÉREZ JUSTE, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Madrid: UNED.

PÉREZ, J.M. y MONTALVO, A. (Coords.) (2011). *Violencia de género. Prevención, detección y atención*. Madrid: Grupo 5.

POMAR, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), pp. 83-99.

PROTÉGELES, CIVÉRTICE Y DEFENSOR DEL MENOR. *Videojuegos, menores y responsabilidad de los padres*. [Consultado el 2 de julio de 2014]. Disponible en http://www.protegeles.com/es_estudios.asp /

PUMARES, L. (2010). La formación permanente y la atención a la diversidad. En PUMARES, L. y HERNÁNDEZ, M.L. (Coords.) *La formación del profesorado para la Atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

PUMARES, L. y HERNÁNDEZ, M.L. (2010). *La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad*. Madrid: CEP.

RAE (2014). *Diccionario de la lengua española. Vigésimo tercera edición*. Disponible en: <http://www.rae.es/> [Consultado el 19 de octubre de 2014].

REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. [Consultado el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-13484>

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. [Consultado el 4 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-5696>

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, de Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. [Consultado el 16 de diciembre de 2013]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

REICHARDT, CH.S y COOK, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

REVERTE, J.M. (2010). El cromosoma XYY ¿culpable o inocente? En *Museo de Antropología Médico-Forense Paleopatología y Criminalística*. [Consultado el 24 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.gorgas.gob.pa/museoafc/loscriminales/criminologia/cromosoma.html>

RODRIGO ALSINA, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Rubí

RODRÍGUEZ, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

RODRÍGUEZ, D. Y VALLDEORIOLA, J. (2009). Metodología de investigación. Barcelona: UOC. [Consultada el 4 de septiembre de 2013]. Disponible en: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

RODRÍGUEZ, A., GONZÁLEZ, P., EGEA, M. Y GUTIÉRREZ, I. (2004). ¿Nos estamos preparando para construir la nueva sociedad intercultural? Patrones de creencias y actitudes de estudiantes que terminan Magisterio. En MEDINA, A., RODRÍGUEZ, A. e IBÁÑEZ, A. (Coords.). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Education.

RODRÍGUEZ, H., GALLEGU, B., SANSÓ, C., NAVARRO, J. L., VELICIAS, M. y LAGO, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), pp.101-112.

ROJAS MARCOS, L. (1998). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.

ROJAS MARCOS, L. (2004). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROJAS MARCOS, L. (2005). Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad. En ALBERDI, I. y ROJAS MARCOS, L. *Violencia: Tolerancia cero*. Barcelona: Fundación la Caixa.

ROJAS RUIZ, G. (2003) Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, pp. 71-88.

ROMERO, A. Y ABRIL, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 vol. 11 (3), pp. 40-50. [Consultado el 4 de septiembre de 2013]. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>

ROSENHOLTZ, S.J. (1989). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Columbia: Teachers College Press.

RUBIO GARCÍA, J.A. (2007). *Ciudamundeando. Por una ciudadanía intercultural y global. Cuaderno 1*. ACSUR.

SABÁN, C. (2007). La lucha contra la discriminación y la diferencia de género. En Gairín, J. (Dir. Ed.). *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SÁEZ, P. (1997). *Las claves de los conflictos. Guías didácticas de educación para el desarrollo*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2004). De la violencia física en la infancia: el poder de la imagen. *Aula de Innovación Educativa*, 129, pp.77-82.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (1998). Derechos Humanos, educación y organización escolar: cuatro alternativas. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid, del 10 al 13 de noviembre.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.). (2005a). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Ediciones Témpora.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005b). La investigación sobre la formación del profesorado. En SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Ediciones Témpora.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2011). Métodos, principios y estrategias didácticas. En CANTÓN, I. Y PINO- JUSTE, M. (Coords.) *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2012). *Un modelo de formación del profesorado para la educación intercultural basado en el centro a partir de procesos de investigación-acción participativa*. Documento policopiado.

SÁNCHEZ, P., GONZALO, V., BARRIGÜETE. L.M. Y LÓPEZ, J. (2005). *La violencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de la situación y propuesta de intervención educativa*. Granada: GEU.

SÁNCHEZ, P. y SALLÁN, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Títulos oficiales y materias*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

SANMARTÍN, J. (2001). Las raíces de la violencia. En A. Serrano (Ed.), *Primera Jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinares de explicación e intervención pedagógica*. San Vicente, Alicante: Club Universitario.

SANMARTÍN, J. (2004). Agresividad y violencia. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 21-46). Barcelona: Ariel.

SANMARTÍN, J. (2005). Violencia y escuela. En *Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

SARASOLA, M. y VON SANDEN, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación (versión digital)*, volumen 5, número 4. [Consultado el 4 de septiembre de 2013]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=283109>

SEMINARIO GALEGO EDUCACIÓN PAZ (2006). *Educación emocional y violencia contra la mujer Estrategias para el aula*. Madrid: La Catarata.

SERRANO, A. E IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

SIEGEL, L. (1974). *Mass Media and violence*. Little Brown.

SMITH, P. K. (1989). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. (Comunicación presentada en el *Congreso anual de la British Psychological Society*). Londres.

STEINER, R. (1991). *La educación en el niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Ed. Rodolf Steiner. (Original, 1904).

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

SUBIRATS, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 6, pp. 49-78.

SUÁREZ VALDÉS, I. (2013). *Memoria Estatal del Defensor Del Profesor*. Madrid: ANPE y Defensor Del Profesor.

SUÁREZ SANDOMINGO, J.M. (Coord.) (2004). *La interculturalidad pedagógica. Nuevos enfoques, nuevas prácticas*. Lugo: Axac.

TODD, A. My Story: Struggling, bullying, suicide and self harm. [Consultado el 21 de octubre de 2013]. Disponible en http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=6yIhGau0qXg

TORREGO, J.C. (2005). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

TORRES CANTÚ, T.G. (2010). *El tratamiento educativo de la violencia en la Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

UNAMUNO, M.d. (1902). *Amor y pedagogía*. Barcelona: Henrich y C^a.

UNESCO (1983). *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. [Consultado el 1 de marzo de 2012]. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

URRA, J. (2010). Hijos tiranos. *Famiped. Revista electrónica de información para padres de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria*, volumen 3, nº 3.

VAN DER MER (1988). De zondebok in klas. Den bosch: Lens-reeks van het K. P. C. Vandermissen, V., y Thys, L. (1993). *Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlanderen. Omgang met medeleerlingen*. Caleidoscoop, 4. 4-9.

VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I., y QUEVEDO, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En Roland, E. y Munthe, E. (eds.). *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton Publishers.

VILA, E.S. (Coord.). *Pedagogía de la alteridad: interculturalidad, género y educación*. Madrid: Editorial Popular.

ZABALZA, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43.

VIII. ANEXOS



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

1. CUESTIONARIO PREVIO PARA ANALIZAR LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES CON RESPECTO A LOS CONFLICTOS Y LA CONVIVENCIA

- 1.** Si pudieras elegir tu futuro ámbito de trabajo/colectivo de atención, ¿cuál sería?

.....
.....

- 2.** ¿Te sientes capacitado/a para trabajar en la mejora de la convivencia en sus diferentes manifestaciones (entre culturas, entre géneros...)?

☐ Sí ☐ No

- 3.** ¿Has recibido formación para la mejora de la convivencia entre culturas?

☐ Sí ☐ No

- a. En caso afirmativo, ¿dónde la has recibido?

<input type="checkbox"/> Universidad	Asignatura/seminario:
<input type="checkbox"/> Otro organismo	Entidad y tipo de formación:

- b. En caso afirmativo, ¿cómo ha sido esa formación?

☐ Teórica ☐ Práctica ☐ Teórica y práctica

☐ Útil ☐ No útil

Comentarios:

.....
.....

4. ¿Has recibido formación para la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres?

☐ Sí ☐ No

a. En caso afirmativo, ¿dónde la has recibido?

<input type="checkbox"/> Universidad	Asignatura/seminario:
<input type="checkbox"/> Otro organismo	Entidad y tipo de formación:

b. En caso afirmativo, ¿cómo ha sido esa formación?

☐ Teórica ☐ Práctica ☐ Teórica y práctica

☐ Útil ☐ No útil

Comentarios:

.....
.....

5. ¿Te gustaría participar en algún grupo de discusión en el que se hable de la formación de los educadores sociales para trabajar en esos ámbitos?

☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, indica tu nombre, e-mail y teléfono de contacto:

.....
.....

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

2. CUESTIONARIO PARA PROFESORADO EN ACTIVO Y ALUMNOS/AS DE ÚLTIMO CURSO DE TITULACIONES DE EDUCACIÓN

El presente cuestionario está dirigido a profesores en activo y en formación. Tiene como objetivo conocer el grado de preparación y sensibilización del profesorado para la intervención/prevenición en/de conflictos entre culturas y entre hombre y mujer. Queda garantizada la confidencialidad de sus respuestas. Le rogamos conteste con la máxima objetividad a las cuestiones planteadas.

<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Hombre
<ul style="list-style-type: none"> • Titulación que se realiza y curso: • Centro de estudios: • Otras titulaciones:..... • En el caso de alumnos/as de psicopedagogía o de segundas titulaciones en educación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipo de centro en el que trabaja <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Concertado </div> ○ Etapa en la que trabaja <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria </div> ○ Años de experiencia docente: <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <input type="checkbox"/> Menos de 1 <input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 <input type="checkbox"/> Entre 2 y 5 </div> 	

FORMACIÓN INICIAL

1. En su formación inicial (Diplomatura, Licenciatura o Grado) ¿ha recibido formación para la mejora de la convivencia entre **culturas**?

☐ Sí (responder a, b y c)
 ☐ No (pasar a pregunta 2)

a. En caso afirmativo, ¿dónde la ha recibido?

Titulación de:	<input type="checkbox"/> Asignatura <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	Título/s de la/s asignatura/s o actividad/es formativa/s: • • • •
Titulación de:	<input type="checkbox"/> Asignatura <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	Título/s de la/s asignatura/s o actividad/es formativa/s: • • • •

b. En caso afirmativo, ¿cómo fue esa formación?

b.1 En cuanto a carácter:

☐ Teórica ☐ Práctica ☐ Teórica y práctica

b.2 En cuanto a utilidad:

☐ Bastante útil ☐ Poco útil ☐ Nada útil

Comentarios:

.....

c. En caso afirmativo, ¿para qué le ha servido esa formación?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Inserción laboral | <input type="checkbox"/> Eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias |
| <input type="checkbox"/> Mayor interés por la temática | <input type="checkbox"/> Todo lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Mejora profesional (en caso de estar en activo) | <input type="checkbox"/> Nada de lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Cambio de actitudes y conductas | |

Comentarios:

.....

.....

2. En su formación inicial (Diplomatura o Licenciatura) ¿ha recibido formación para la mejora de la convivencia entre **hombres y mujeres**?

☐ Sí (responder a, b y c) ☐ No (pasar a pregunta 4)

a. En caso afirmativo, ¿dónde la ha recibido?

Titulación de:	<input type="checkbox"/> Asignatura <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	Título/s de la/s asignatura/s o actividad/es formativa/s: • • •
Titulación de:	<input type="checkbox"/> Asignatura <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	Título/s de la/s asignatura/s o actividad/es formativa/s: • • •

b. En caso afirmativo, ¿cómo fue esa formación?

b.1 En cuanto a carácter:

☐ Teórica ☐ Práctica ☐ Teórica y práctica

b.2 En cuanto a utilidad:

☐ Bastante útil ☐ Poco útil ☐ Nada útil

Comentarios:

.....
.....

c. En caso afirmativo, ¿para qué le ha servido esa formación?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Inserción laboral | <input type="checkbox"/> Eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias |
| <input type="checkbox"/> Mayor interés por la temática | <input type="checkbox"/> Todo lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Mejora profesional (en caso de estar en activo) | <input type="checkbox"/> Nada de lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Cambio de actitudes y conductas | |

Comentarios:

.....
.....

3. Estime la calidad de la formación inicial recibida

Interculturalidad ☐ Muy mala ☐ mala ☐ buena ☐ muy buena

Género ☐ Muy mala ☐ mala ☐ buena ☐ muy buena

Conflictos/ Violencia ☐ Muy mala ☐ mala ☐ buena ☐ muy buena

Explique brevemente su elección:.....

.....

OTRO TIPO DE FORMACIÓN

4. ¿Tiene a su disposición formación para abordar los conflictos y la violencia en entornos educativos?

☐ Sí. Responda a lo siguiente:

¿Qué organismos se la proporcionan?

☐ Públicos ☐ Privados ☐ ONG's, asociaciones sin ánimo de lucro

Tipo de formación

☐ Presencial ☐ On line ☐ Ambas

☐ No

5. ¿Ha recibido formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas?

☐ Sí (responder a, b y c)

☐ No (pasar a d)

a. En caso afirmativo, ¿dónde la ha recibido?

<input type="checkbox"/> Universidad	Título de la actividad formativa:	Tipo de actividad formativa: <input type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	
<input type="checkbox"/> Otro organismo	Nombre de la entidad y de la actividad formativa:	Tipo de actividad formativa: <input type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	TIPO DE ENTIDAD <input type="checkbox"/> De carácter institucional (Ministerio, Centro de formación del profesorado). <input type="checkbox"/> De carácter privado (empresas). <input type="checkbox"/> De carácter privado con subvenciones públicas (ONG, plataformas de voluntariado...).

b. En caso afirmativo, ¿cómo ha sido esa formación?

b.1 En cuanto a carácter:

☐ Teórica

☐ Práctica

☐ Teórica y práctica

b.2 En cuanto a utilidad:

☐ Bastante útil

☐ Poco útil

☐ Nada útil

Comentarios:

.....
.....

c. En caso afirmativo, ¿para qué le ha servido esa formación?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Inserción laboral | <input type="checkbox"/> Eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias |
| <input type="checkbox"/> Mayor interés por la temática | <input type="checkbox"/> Todo lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Mejora profesional (en caso de estar en activo) | <input type="checkbox"/> Nada de lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Cambio de actitudes y conductas | |

Comentarios:

.....
.....

d. En caso negativo, ¿por qué no ha accedido a formación de ese tipo?

- ☐ No he recibido oferta
- ☐ Coste económico
- ☐ Falta de tiempo
- ☐ Problemas de accesibilidad al lugar de impartición
- ☐ Conciliación vida familiar y laboral
- ☐ No la considero necesaria porque ya tengo formación de ese tipo
- ☐ No la considero necesaria a pesar de que no tengo formación de ese tipo
- ☐ Otros. Especificar:.....

.....

6. ¿Ha recibido formación permanente para la mejora de la **convivencia entre hombres y mujeres**?

- ☐ Sí (responder a, b y c) ☐ No (pasar a d)

a. En caso afirmativo, ¿dónde la ha recibido?

<input type="checkbox"/> Universidad	Nombre de la asignatura/seminario:	Tipo de actividad formativa: <input type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	
<input type="checkbox"/> Otro organismo	Nombre de la entidad y de la actividad formativa:	Tipo de actividad formativa: <input type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Seminario <input type="checkbox"/> Congreso <input type="checkbox"/> Jornadas <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Otros	TIPO DE ENTIDAD <input type="checkbox"/> De carácter institucional (Ministerio, Centro de formación del profesorado). <input type="checkbox"/> De carácter privado (empresas). <input type="checkbox"/> De carácter privado con subvenciones públicas (ONG, plataformas de voluntariado...).

b. En caso afirmativo, ¿cómo ha sido esa formación?

b.1 En cuanto a carácter:

☐ Teórica ☐ Práctica ☐ Teórica y práctica

b.2 En cuanto a utilidad:

☐ Bastante útil ☐ Poco útil ☐ Nada útil

Comentarios:

.....

En caso afirmativo, ¿para qué le ha servido esa formación?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Inserción laboral | <input type="checkbox"/> Eliminación de prejuicios, estereotipos y falsas creencias |
| <input type="checkbox"/> Mayor interés por la temática | <input type="checkbox"/> Todo lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Mejora profesional (en caso de estar en activo) | <input type="checkbox"/> Nada de lo anterior es cierto |
| <input type="checkbox"/> Cambio de actitudes y conductas | |

Comentarios:

.....
.....

c. En caso negativo, ¿por qué no ha accedido a formación de ese tipo?

- ☐ No he recibido oferta
- ☐ Coste económico
- ☐ Falta de tiempo
- ☐ Problemas de accesibilidad al lugar de impartición
- ☐ Conciliación vida familiar y laboral
- ☐ No la considero necesaria porque ya tengo formación de ese tipo
- ☐ No la considero necesaria a pesar de que no tengo formación de ese tipo
- ☐ Otros. Especificar.....

.....

7. Estime la calidad de las actividades de formación permanente a las que ha asistido

- | | |
|-----------------------|---|
| Interculturalidad | <input type="checkbox"/> Muy mala <input type="checkbox"/> mala <input type="checkbox"/> buena <input type="checkbox"/> muy buena |
| Género | <input type="checkbox"/> Muy mala <input type="checkbox"/> mala <input type="checkbox"/> buena <input type="checkbox"/> muy buena |
| Conflictos/ Violencia | <input type="checkbox"/> Muy mala <input type="checkbox"/> mala <input type="checkbox"/> buena <input type="checkbox"/> muy buena |

Justifique su elección:.....

.....

FORMACIÓN EN RELACIÓN A LA PRÁCTICA DIARIA

8. ¿Hasta qué punto la formación que ha recibido ha mejorado su práctica educativa? (responder solo en el caso de profesores/as en activo)

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

9. ¿Hasta qué punto recibió usted formación para la cooperación?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho

10. Describa alguna de las actividades formativas que mejor le han capacitado para mejorar la convivencia o resolver conflictos (responder solo en el caso de profesores/as en activo)

.....

VIVENCIAS Y ACTUACIONES (Responder solo en el caso de profesores/as en activo)

11. Describa algún conflicto relacionado con problemas interculturales (ej. xenofobia) o de género (ej. machismo) que haya presenciado y las acciones que ha emprendido para resolverlo.

.....

12. Ante un problema de convivencia que no puede solucionar, ¿cómo actúa?

- ☐ Sigue intentando solucionarlo por sus propios medios.
- ☐ Pide ayuda a otros/as profesores/as.
- ☐ Pide ayuda a la Dirección del centro.
- ☐ Acude al Departamento de Orientación o Equipo de sector.
- ☐ Acude a especialistas de asociaciones. P.ej.:

- ☐ Busca ayuda en Internet (portales especializados).
- ☐ Otros:

13. ¿Ha desarrollado algún proyecto concreto para la **convivencia intercultural** en su clase o centro?

☐ Sí. Explique brevemente en qué ha consistido:

.....
.....
.....

☐ No. ¿Cuáles han sido los motivos para no desarrollarlo?

☐ Falta de formación

☐ Falta de apoyo en el centro

☐ Falta de motivación

☐ Falta de tiempo

☐ Falta de implicación del alumnado o las familias

☐ Otros

14. ¿Ha desarrollado algún proyecto concreto para la **convivencia entre alumnas y alumnos** en su clase o centro?

☐ Sí. Explique brevemente en qué ha consistido:

.....
.....
.....

☐ No. ¿Cuáles han sido los motivos para no desarrollarlo?

☐ Falta de formación

☐ Falta de apoyo en el centro

☐ Falta de motivación

☐ Falta de tiempo

☐ Falta de implicación del alumnado o las familias

☐ Otros

CAPACITACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN

15. ¿Se siente capacitado/a para trabajar en la mejora de la convivencia entre culturas?

- ☐ Sí, totalmente
- ☐ Sí, bastante
- ☐ No, apenas
- ☐ No, en absoluto

¿Por qué?

.....

.....

16. ¿Se siente capacitado/a para trabajar en la mejora de la convivencia entre hombres y mujeres?

- ☐ Sí, totalmente
- ☐ Sí, bastante
- ☐ No, apenas
- ☐ No, en absoluto

¿Por qué?

.....

.....

DISPONIBILIDAD PARA ENTREVISTAS/GRUPOS DE DISCUSIÓN

17. ¿Le gustaría participar en alguna entrevista o en algún grupo de discusión en los que se hable de la formación de los profesionales de la educación para trabajar en esos ámbitos?

- ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, indique su nombre, e-mail y teléfono de contacto:

.....

.....

.....

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

3. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

El presente guión de entrevista está dirigido a profesionales de la educación en formación. Tiene como objetivo conocer su grado de preparación y sensibilización para la intervención/prevenición en/de conflictos entre culturas y sexos. Queda garantizada la confidencialidad de sus respuestas. Le rogamos conteste con la máxima objetividad a las cuestiones planteadas.

Información:

- Sexo.
- Titulación y curso que realiza.
- Otras titulaciones que posee
- Centro en el que estudia
- ¿Trabaja en la enseñanza formal?

1. ¿Qué es para Ud. la diversidad? ¿Qué ventajas y/o desventajas tiene la escuela inclusiva?
2. En su formación inicial, ¿recibió formación y recursos suficientes para dinamizar y gestionar grupos de alumnos/as?
 - En caso de que sí:
 - ¿En qué asignatura fue?
 - ¿Qué carácter tuvo? Teórico, práctico o ambos.

(en el caso de alumnos de psicopedagogía, diferenciar entre la formación de maestros y la de psicopedagogos)
3. La formación inicial recibida, ¿le ha aportado las bases para comprender los principios de interculturalidad y contra la violencia de género?
 - ¿Y le ha dado las pautas para poner en práctica esos principios y para saber abordar situaciones conflictivas y violentas?
4. ¿Ha recibido esa formación en otros ámbitos?

- En caso afirmativo,
 - Indicar organismo y curso.
 - ¿Fue útil y cree que tiene aplicación práctica?
 - Destaque dos ideas principales de esa formación
 - En caso negativo, ¿por qué? (ejemplos: coste económico, falta de tiempo, no la considera necesaria...).
- 5.** Entre la formación recibida, señale la que mejor ha logrado desarrollar su identidad profesional y prepararle para abordar conflictos y prevenir la violencia.
- Especificar dónde se recibió.
 - ¿Qué carácter tuvo? (teórico, práctico o ambos).
- 6.** El conocimiento de sí mismo es la base del avance profesional y de la mejora de la interculturalidad, ¿se ha trabajado en las actividades formativas que ha realizado?
- 7.** En la formación que ha recibido, ¿se han analizado posibles situaciones reales?
- 8.** Si pudiera realizar algún cambio en su formación inicial, ¿cuál sería? (respecto a contenidos, metodologías, recursos...).
- 9.** Si pudiera realizar algún cambio en las actividades formativas realizadas fuera de la universidad, ¿cuál sería? (respecto a contenidos, metodologías, recursos...)
- 10.** ¿Qué técnicas para el tratamiento educativo de conflictos conoce y aplica?
- 11.** ¿Cómo actuaría en las siguientes situaciones?
- Varios niños están haciendo equipos para jugar al baloncesto. Como son impares, deciden dejar fuera de los equipos a un alumno inmigrante con la excusa de que “en su país no saben jugar al baloncesto”, seguida de un empujón. Cuando entran en el aula continúan haciendo alusión a las “carencias” de la cultura del alumno.
 - Un grupo de alumnos se manifiestan contrarios a trabajar o jugar con sus compañeras de clase por el hecho de ser chicas y considerarlas inferiores.
 - Es la segunda vez que, al finalizar las clases y marcharse los/as alumnos/as a casa, observas por una de las ventanas de tu centro una situación de abuso de dos alumnos varones a una alumna extranjera. La primera vez simplemente lo sospechó, pero en esta ocasión ha visto a uno de los chicos empujarla mientras el otro reía. Además, ella se ha marchado temblando y llorando.
- 12.** ¿Desea añadir o ampliar alguna cuestión?



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

4. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES EN ACTIVO

El presente guión de entrevista está dirigido a profesionales de la educación. Tiene como objetivo conocer su grado de preparación y sensibilización para la intervención/prevenición en/de conflictos entre culturas y sexos. Queda garantizada la confidencialidad de sus respuestas. Le rogamos conteste con la máxima objetividad a las cuestiones planteadas.

Información:

- Sexo.
- Titulaciones académicas.
- Tipo de centro en el que trabaja.
- Etapa en la que trabaja
- Años de experiencia docente.

1. ¿Qué es para Ud. la diversidad? ¿Qué ventajas y/o desventajas tiene la escuela inclusiva?

FORMACIÓN

2. En su formación inicial, ¿recibió conocimientos y recursos suficientes para dinamizar y gestionar grupos de alumnos/as?
 - En caso de que sí:
 - ¿En qué asignatura fue?
 - ¿Qué carácter tuvo? Teórico, práctico o ambos.
3. La formación inicial recibida, ¿le ha aportado las bases para comprender los principios de interculturalidad y contra la violencia de género?
 - ¿Y le ha dado las pautas para poner en práctica esos principios y para saber abordar situaciones conflictivas y violentas?

4. ¿Ha recibido formación sobre interculturalidad y violencia de género en otros ámbitos?
 - En caso afirmativo,
 - Indicar organismo y curso.
 - ¿Fue útil y cree que tiene aplicación práctica?
 - Destaque dos ideas principales de esa formación
 - En caso negativo, ¿por qué? (ejemplos: coste económico, falta de tiempo, no la considera necesaria...).
5. Entre la formación recibida, señale la que mejor ha logrado desarrollar su identidad profesional y prepararle para abordar conflictos y prevenir la violencia étnica y de género
 - Especificar dónde se recibió.
 - ¿Qué carácter tuvo? (teórico, práctico o ambos).
6. El conocimiento de sí mismo es la base del avance profesional y de la mejora de la interculturalidad, ¿se ha trabajado en las actividades formativas que ha realizado?
7. En la formación que ha recibido, ¿se han analizado posibles situaciones reales?
8. Si pudiera realizar algún cambio en su formación inicial, ¿cuál sería? (respecto a contenidos, metodologías, recursos...).
9. Si pudiera realizar algún cambio en su formación permanente, ¿cuál sería? (respecto a contenidos, metodologías, recursos...)

MODALIDADES DE ACTUACIÓN

10. ¿Cómo actuaría en las siguientes situaciones?
 - Varios niños están haciendo equipos para jugar al baloncesto. Como son impares, deciden dejar fuera de los equipos a un alumno inmigrante con la excusa de que “en su país no saben jugar al baloncesto”, seguida de un empujón. Cuando entran en el aula continúan haciendo alusión a las “carencias” de la cultura del alumno.
 - Un grupo de alumnos se manifiestan contrarios a trabajar o jugar con sus compañeras de clase por el hecho de ser chicas y considerarlas inferiores.
 - Es la segunda vez que, al finalizar las clases y marcharse los/as alumnos/as a casa, observas por una de las ventanas de tu centro una situación de abuso de dos alumnos varones a una alumna extranjera. La primera vez simplemente lo sospechó, pero en esta ocasión ha visto a uno de los chicos empujarla mientras el otro reía. Además, ella se ha marchado temblando y llorando.
11. ¿Incorpora el tema de la igualdad en sus clases?
 - ¿De qué forma: transversal, clases monográficas, acciones puntuales ante problemas...?

12. ¿Los materiales que utiliza favorecen la igualdad?
 - ¿En qué sentido? (Ejs. lenguaje no sexista, evita la visión androcéntrica, cita ejemplos de distintas culturas...).
13. ¿Fomenta que alumnos/as diferentes trabajen conjuntamente? ¿Cómo? ¿Le ocasiona problemas?
14. ¿Qué técnicas para el tratamiento educativo de conflictos conoce y aplica?

CONVIVENCIA CON CONFLICTOS

15. ¿Han surgido conflictos en su clase entre el alumnado?
 - ¿Disponían de una planificación previa para hacer frente a estos conflictos?
 - Cuénteme algún caso y la actuación que se realizó
 - En este tipo de situaciones, ¿qué ha echado en falta en su formación o la de sus compañeros/as?
16. ¿Ha desarrollado algún proyecto concreto para la convivencia intercultural o para la convivencia entre géneros en su clase o centro?
 - En caso de respuesta, afirmativa, explique brevemente en qué han consistido.
 - En caso negativo, ¿cuáles han sido los motivos para no desarrollarlo? (Ej. falta de formación, falta de apoyo en el centro, falta de ganas o motivación, falta de tiempo...).
17. ¿Desea añadir o ampliar alguna cuestión?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

5. GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El presente guión de grupo de discusión está dirigido a profesionales de la educación en activo y en formación. Tiene como objetivo conocer su grado de preparación y sensibilización para la intervención/prevención en/de conflictos entre culturas y sexos.

Los grupos de discusión se realizarán en un ambiente de confianza que facilite la comunicación e intervención de todas las personas participantes. Además, para que la comunicación sea fluida, y no se vea interrumpida por anteriores experiencias, se procurará que los participantes no se conozcan entre sí. El número de participantes será lo suficientemente reducido para que todas las personas puedan expresar sus puntos de vista, y lo suficientemente amplio para que haya diversidad de opiniones (oscilarán entre 4 y 6 personas).

Información sobre los componentes:

- Sexo.
- Formación académica (en el caso de los profesionales en formación, curso).
- Tipo de centro y etapa en la que trabaja (en caso de los profesionales en activo)
- Años de experiencia docente (en caso de los profesionales en activo)

CREENCIAS

1. ¿Qué es para ustedes la diversidad?
 - ¿Qué ventajas tiene la diversidad en las aulas?
 - ¿Qué inconvenientes tiene la diversidad en las aulas?
2. ¿Creen que la diversidad puede ser fuente de conflictos? ¿Por qué? Ejemplos.
 - ¿Y fuente de riqueza para el aprendizaje? ¿Por qué? Ejemplos.

3. ¿Creen que el profesorado está preparado para gestionar la diversidad? ¿Por qué? Ejemplos.
 - ¿Y para intervenir en conflictos y/o situaciones violentas? ¿Por qué? Ejemplos.
 - ¿Hay diferencia entre distintas etapas educativas? Si la hay, ¿a qué puede deberse?
4. ¿Son conscientes de sus creencias más arraigadas y de cómo pueden influir en su práctica docente?
 - ¿Se ha fomentado ese conocimiento de sí mismo en la formación que han recibido?
5. Si pudieran elegir la composición de su clase respecto al alumnado, ¿qué composición elegirían (respecto a géneros, inmigración...)? ¿Por qué?

FORMACIÓN

6. Piensen cómo debería ser la formación que debería recibir hoy en día toda persona que se dedique a la educación para poder atender adecuadamente la diversidad en todas sus facetas.
 - ¿Qué características debería tener?
 - La formación recibida por ustedes, ¿se asemeja?, ¿en qué sí?, ¿en qué no?, ¿por qué?
 - ¿Existen diferencias entre la formación inicial y permanente que han recibido en ese sentido?
7. El profesorado que han tenido en su formación académica, ¿les ha transmitido esa inquietud de atender a la diversidad?
 - En caso de respuestas afirmativas, ¿cómo?
 - ¿Existen diferencias entre la formación inicial y permanente que han recibido en ese sentido?
8. ¿Prepara la universidad para la dinamización y gestión de grupos de alumnos/as? ¿De qué forma?
 - ¿Y para gestionar conflictos? ¿De qué forma?
 - ¿Y para intervenir ante la violencia? ¿De qué forma?
9. ¿Puede suplir la formación permanente las carencias de la formación inicial? ¿Por qué?
10. En general, ¿Creen que ante situaciones de tensión o de discriminación el docente dispone de recursos?
 - ¿encuentran diferencias en la formación en este sentido entre diferentes especialidades educativas?
11. ¿Prepara la formación para intervenir ante situaciones como la que muestra la noticia? (ver anexo). ¿Se sabe cómo detectar ese tipo de situaciones y cómo intervenir ante ellas?

- 12.** Si pudieran realizar algún cambio en su formación, ¿cuál sería? (respecto a contenidos, metodologías, recursos...).
- 13.** ¿Querrían comentar alguna otra cosa?

ANEXO al GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Una chica de 16 años se suicida después de sufrir acoso escolar (Diariovasco.com 14/11/2012)

El padre se había quejado a la dirección del instituto de que estaban molestando a su hija. La niña, de 16 años, señaló a sus presuntos acosadores. Pero el orientador del centro no vio motivos para trasladar a la menor a otro instituto. Al día siguiente, la chica se intentó suicidar. Eso último ocurrió el viernes pasado, y desde entonces se encontraba en estado crítico en el Hospital General Universitario de Ciudad Real. Aguantó hasta ayer, cuando falleció.

La consejería de Educación de Castilla La Mancha va a abrir una investigación para indagar si algo falló en el proceso, aunque todo apunta a que los responsables del IES Maestro Juan de Ávila, de Ciudad Real, no midieron bien los riesgos. La menor, de nacionalidad ecuatoriana y residente en Torralba de Calatraba (a unos 15 kilómetros de la capital), cursaba Segundo de ESO.

El pasado miércoles su padre acudió al centro para quejarse a la dirección por el acoso al que, presuntamente, su hija estaba siendo sometida. Ese mismo día, el orientador del instituto se reunió con la joven, quien le confirmó que dos compañeros la molestaban.

«Inmediatamente» el profesional habló con esos dos supuestos acosadores y con sus padres, y el jueves determinó que no se trataba de un caso de «reiterado acoso entre iguales», explicó el consejero de Educación, Marcial Marín. Así que no vio necesario trasladar a la menor a otro centro y únicamente le ofreció cambiarse de clase y de compañeros para mejorar su situación en el instituto. Al día siguiente, la chica trató de suicidarse en su casa después de clase, y ayer falleció tras cuatro días de agonía.

Según explicaron desde Educación, la alumna era «callada y no mostraba mucho interés en relacionarse con los demás». Por eso intentaron «integrarla» sentándola con diferentes compañeros. El consejero dijo ayer que los docentes en ningún momento notaron nada extraño. Salvo -y esto podría haber sido una señal- las reiteradas faltas de asistencia de la menor, que desde que empezó el curso y a medida que iban pasando los meses se iban multiplicando hasta faltar quince días en octubre.

¿Qué medidas se van a tomar ahora? El consejero castellanomanchego dijo que no se va a «aventurar» porque aún no se sabe si «ha habido responsabilidades». Sin embargo, el padre de la niña sí lo tiene claro y ya ha ido a la Guardia Civil para interponer una denuncia contra el jefe de estudios del centro y el orientador que, según su criterio, no supo medir bien los riesgos.

La víctima era la tercera de cinco hermanos y su familia había llegado a Torralba de Calatraba hacía cinco años, donde, según la alcaldesa de la localidad, Teresa González, estaba «muy integrada» y era «muy querida».

<http://www.diariovasco.com/v/20121114/al-dia-sociedad/chica-suicida-tras-denunciar-20121114.html>

6. PLANES DE ESTUDIO COMPLETOS DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN A EXTINGUIR.²⁷

Diplomatura en Educación Social (UCM. Plan 2000)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	33	24	--	5	62
	2º	39,5	9	13,5	9	71
	3º	22,5	22,5	13,5	6	64,5

-Carga Lectiva Global: 197,5 créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Investigación en educación social	Obligatoria	Anual	6	3	9
Pedagogía social	"	Cuatrimestral	4	2	6
Psicobiología de la educación	"	"	3	1,5	4,5
Procesos psicológicos básicos	"	"	3	1,5	4,5
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Programas de animación sociocultural	"	Cuatrimestral	4	2	6
Psicología del	"	Anual	6	3	9

²⁷ De la relación de asignaturas Optativas, anualmente se ofertan las que se esté en disposición de impartir.

desarrollo					
Sociología y antropología social	"	"	6	3	9
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			3	2	5
TOTAL			41	21	62

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Sociología para educadores sociales	Obligatoria	4,5 en el 1 ^{er} Cuatrimestre y 4,5 en el 2 ^o	6	3	9
Educación permanente	Troncal	1 ^{er} Cuatrimestre	4	2	6
Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social	"	4,5 en el 1 ^{er} Cuatrimestre y 4,5 en el 2 ^o	6	3	9
Psicología social y de las organizaciones	"	2 ^o Cuatrimestre	4	2	6
Teorías e instituciones contemporáneas de educación	"	1 ^{er} Cuatrimestre	3	1,5	4,5
<i>Prácticum I</i>	"		---	14	14
MATERIAS OPTATIVAS		4,5 en el 1 ^{er} Cuatrimestre y 9 en el 2 ^o	9	4,5	13,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			6	3	9
TOTAL			38	33	71

ASIGNATURAS OPTATIVAS DE SEGUNDO CURSO			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Acción socioeducativa en el medio familiar	3	1,5	4,5
Educación de adultos	3	1,5	4,5
Orientación y formación laboral	3	1,5	4,5
Prevención, reeducación y reinserción de menores	3	1,5	4,5
Asociacionismo y participación social de la juventud	3	1,5	4,5
Diagnóstico y evaluación en educación social	3	1,5	4,5
Documentación pedagógico-social	3	1,5	4,5
Educación ambiental	3	1,5	4,5
Educación intercultural	3	1,5	4,5
Educación para la salud	3	1,5	4,5
Educación social para los medios de comunicación social	3	1,5	4,5
Fundamentos psicológicos de la educación social	3	1,5	4,5
Legislación en educación social	3	1,5	4,5
Minorías sociales	3	1,5	4,5
Programas de educación social para menores	3	1,5	4,5
Sociología de la juventud	3	1,5	4,5
Técnicas individuales y de grupo en educación social	3	1,5	4,5

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Educación cívica	Obligatoria	1 ^{er} Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Historia de la educación social	"	4,5 en el 1 ^{er} Cuatrimestre y 4,5 en el 2 ^o	6	3	9
Planificación, gestión y evaluación de programas de educación social	"	1 ^{er} Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Psicopatología	"	1 ^{er} Cuatrimestre	3	1,5	4,5
<i>Prácticum II</i>	Troncal		---	18	18
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	"	2 ^o Cuatrimestre	3	1,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		4,5 en el 1 ^{er} Cuatrimestre y 9 en el 2 ^o	9	4,5	13,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			4	2	6
TOTAL			31	33,5	64,5

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
La educación de las personas mayores	3	1,5	4,5
Educación penitenciaria	3	1,5	4,5
Planificación estratégica para el desarrollo de la comunidad	3	1,5	4,5
Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	3	1,5	4,5
Construcción de instrumentos de medida en educación	3	1,5	4,5
Destrezas del educador social en situaciones no convencionales y de riesgo	3	1,5	4,5
Educación para la cooperación y el desarrollo	3	1,5	4,5
Filosofía de la educación social	3	1,5	4,5
Historia de la educación social en España	3	1,5	4,5
Intervención socioeducativa con discapacitados	3	1,5	4,5
Historia social de Madrid	3	1,5	4,5
Pobreza y droga	3	1,5	4,5
Políticas sociales y estado del bienestar	3	1,5	4,5
Psicología comunitaria	3	1,5	4,5
Psicopatología social	3	1,5	4,5
Sociología de los inmigrantes	3	1,5	4,5
Trabajo social en el ámbito de los servicios sociales	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Audición y Lenguaje (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	49,5	4,5	-	9	63
	2º	48	4,5	4,5	9	66
	3º	41	19,5	4,5	4,5	69,5

-Carga Lectiva Global: 198,5

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	"	"	6	3	9
Sociología de la educación	"	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Teoría e instituciones contemporáneas en educación	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Lingüística	"	Anual	6	3	9
Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje	"	1er Cuatrimestre	2	2,5	4,5
Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje	"	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Sistemas alternativos de comunicación	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5

Sistemas de comunicación aumentativa y total	Obligatoria	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			35	19	63

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases psicopedagógicas de educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Desarrollo de habilidades lingüísticas	"	"	6	3	9
Psicopatología de la audición y del lenguaje	"	"	8	4	12
Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje	"	"	6	3	9
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita	"	"	6	3	9
Educación plástica y visual	Obligatoria	2º Cuatrimestre	1	3,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5

CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			9
TOTAL	33	19,5	66

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	"	"	2	2,5	4,5
Reeducación del pensamiento matemático	Obligatoria	"	6	3	9
Lenguaje corporal, expresión y comunicación	"	"	1	3,5	4,5
Expresión musical	"	"	3	3	6
<i>Prácticum</i>	Troncal	2º Cuatrimestre		32	32
MATERIAS OPTATIVAS		4,5 en el 1º Cuatrimestre y 9 en el 2º			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					4,5
TOTAL			15	45,5	69,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Patología de la voz, habla y lenguaje	3,5	1	4,5
Aprovechamiento didáctico del	3	1,5	4,5

entorno natural y urbano			
Geografía de Madrid y su didáctica	2,5	2	4,5
Hecho religioso - hecho cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Cuerpo, juego y movimiento	1	3,5	4,5
Música y dramatización	2	2,5	4,5
Taller de estampación	1	3,5	4,5
Técnicas de expresión oral y escrita	3	1,5	4,5
Laboratorio de matemáticas (medida y geometría)	-	4,5	4,5
Diagnóstico y adaptaciones curriculares en la mejora de los aprendizajes escolares	3	1,5	4,5
Orientación psicopedagógica	3	1,5	4,5
La investigación en la escuela	3	1,5	4,5
Sociología de la comunicación	3	1,5	4,5
Ciencia, tecnología y sociedad	2	2,5	4,5
Contenidos teológicos y morales del currículo de religión	3	1,5	4,5
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5
Recreación: organización y gestión del tiempo libre	2	2,5	4,5
Introducción a la música	2	2,5	4,5
Figuras y textos fundamentales de la literatura universal	3	1,5	4,5
Juegos lógicos-matemáticos	-	4,5	4,5
Sociolingüística	3	1,5	4,5
Educación intercultural	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Educación Especial (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	46,5	10,5	-	9	66
	2º	40,5	13,5	4,5	9	67,5
	3º	47	12	4,5	4,5	68
TOTAL		134	36	9	22,5	201,5

-Carga Lectiva Global: 201,5

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	“	“	6	3	9
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental	“	“	6	3	9
Teorías e instituciones contemporáneas de educación	“	1er Cuatrim.	3	1,5	4,5
Fundamentos de la lengua en educación especial	Obligatoria	“	4	2	6

Psicobiología de las deficiencias	“	“	3	1,5	4,5
Sociología de la educación	Troncal	2º Cuatrim.	3	1,5	4,5
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual	“	“	4	2	6
Expresión plástica y musical	“	“	1	3,5	4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			36	21	66

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases psicopedagógicas de la educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita	“	“	6	3	9
Reeducación del pensamiento matemático	Obligatoria	“	6	3	9
Aspectos evolutivos y educativos de	Troncal	1er Cuatrimestre	4	2	6

la deficiencia auditiva					
Bases patológicas de las deficiencias	Obligatoria	“	3	1,5	4,5
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica	Troncal	2º Cuatrimestre	4	2	6
Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial	“	“	4	2	6
Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales	“	“	1	3,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			34	20	67,5

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	1	3,5	4,5
Nuevas tecnologías aplicadas a la	“	“	2	2,5	4,5

educación					
Trastornos de la conducta y de personalidad	“	“	4	2	6
Didáctica de la lengua en educación especial	Obligatoria	“	4	2	6
La música en educación especial	“	“	3	3	6
<i>Prácticum</i>	Troncal	2º Cuatrimestre		32	32
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					4,5
TOTAL			14	45	68

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Los materiales y recursos en la enseñanza de las ciencias	1	3,5	4,5
Historia y arte de Madrid y su didáctica	2,5	2	4,5
Hecho religioso – hecho cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Técnicas de relajación	1	3,5	4,5
Elaboración y experimentación de material didáctico en educación física	1	3,5	4,5
El juego aplicado al ritmo y al movimiento	2	2,5	4,5

Taller de escultura	1	3,5	4,5
Orientación escolar	3	1,5	4,5
Introducción a la literatura española	3	1,5	4,5
Laboratorio de matemáticas (pensamiento numérico y probabilístico)		4,5	4,5
Información educativa en educación especial	2,5	2	4,5
Sociología de la educación especial	3	1,5	4,5
Ciencias experimentales y educación ambiental	3	1,5	4,5
Contenidos teológicos y morales del currículo de religión	3	1,5	4,5
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5
Audición musical activa	2	2,5	4,5
Taller de experiencias sensoriales	1	3,5	4,5
Tratamiento y montaje de textos literarios	3	1,5	4,5
El tratamiento de las magnitudes geométricas: longitud y superficie en la enseñanza elemental	1,5	3	4,5
Análisis y modificación de conducta en ambientes educativos	3	1,5	4,5
Sociología del profesorado	3	1,5	4,5
Historia de la educación especial	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Educación Física (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	51	4,5	-	9	64,5
	2º	42	15	4,5	9	70,5
	3º	51,5	6	4,5	4,5	66,5
TOTAL		144,5	25,5	9	22,5	201,5

-Carga Lectiva Global: 201,5 Créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	"	"	6	3	9
Educación física de base	"	"	3	6	9
Sociología de la educación	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Bases teóricas de la educación física	"	"	2	2,5	4,5
Educación plástica y visual	Obligatoria	"	1	3,5	4,5
Teorías e instituciones contemporáneas	Troncal	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5

as de la educación					
Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	"	"	3	3	6
Educación artística y su didáctica	"	2º Cuatrimestre	2	2,5	4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			29	26,5	64,5

* Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases psicopedagógicas de la educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Expresión corporal	Obligatoria	"	2	7	9
Aprendizaje y desarrollo motor	Troncal	1er Cuatrimestre	3	3	6
Lengua y literatura y su didáctica	"	"	4	2	6
Lengua francesa/ inglesa y su didáctica	"	"	3	1,5	4,5
Matemáticas y su didáctica	"	2º Cuatrimestre	4	2	6
Conocimiento del medio	"	"	3	3	6

natural, social y cultural					
Iniciación deportiva	Obligatoria	"	1	5	6
Didáctica de la educación física I	Troncal	"	2	2,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN				9	4,5
TOTAL			28	29,5	70,5

* Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	"	"	2	2,5	4,5
Didáctica de la educación física II	"	"	2	2,5	4,5
Ciencias de la naturaleza y su didáctica	Obligatoria	"	3	3	6
Teoría y práctica del acondicionamiento físico	Troncal	"	3	3	6
<i>Prácticum</i>	"	2º Cuatrimestre	-	32	32
MATERIAS OPTATIVAS			1er Cuatrimestre		4,5

CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			4,5
TOTAL	13	44,5	66,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Geometría elemental por ordenador	3	1,5	4,5
El laboratorio en física	1	3,5	4,5
Didáctica de la geografía	2,5	2	4,5
Hecho religioso - hecho cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Deportes colectivos	1	3,5	4,5
Actividades físicas de la naturaleza	1	3,5	4,5
Taller de imagen móvil	1	3,4	4,5
Análisis de textos	3	1,5	4,5
La psicomotricidad del niño con necesidades educativas especiales	2,5	2	4,5
Diagnóstico del desarrollo psicomotor	3	1,5	4,5
Estimulación temprana del desarrollo e interacción educativa familiar	3	1,5	4,5
Experiencias y trabajos prácticos en el estudio de los seres vivos	1	3,5	4,5
Didáctica de la historia del arte	2,5	2	4,5
Contenidos teológicos y morales del currículo de religión	3	1,5	4,5
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5
Deportes de adversario	1	3,5	4,5

Juegos populares y tradicionales	1	3,5	4,5
Taller de proyectos artísticos	1	3,5	4,5
Construcción del espacio y geometría en la enseñanza elemental	1,5	3	4,5
Diagnóstico de dominios instrumentales básicos: evaluación del rendimiento de los alumnos	3	1,5	4,5
Sociología de la actividad física y del deporte	3	1,5	4,5
Historia de la educación física	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Educación Infantil (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	45	12	-	9	66
	2º	43,5	9	4,5	9	66
	3º	47	12	4,5	4,5	68
TOTAL		135,5	33	9	22,5	200

-Carga Lectiva Global: 200 créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	“	“	6	3	9
Sociología de la educación	“	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5

Teorías e instituciones contemporáneas de educación	“	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	“	Anual	4	5	9
Desarrollo psicomotor	“	“	3	6	9
Fundamentos de la lengua española	Obligatoria	1er Cuatrimestre	4	2	6
Matemáticas	“	2º Cuatrimestre	4	2	6
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			33	24	66

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases psicopedagógicas de la educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Adquisición y desarrollo del lenguaje I	“	1er Cuatrimestre	4	2	6
Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica	“	Anual	6	3	9
Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica	“	2º Cuatrimestre	1	5	6
Conocimiento del	“	Anual	6	3	9

medio natural, social y cultural					
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	“	1er Cuatrimestre	2	2,5	4,5
Conocimiento del medio natural	Obligatoria	Anual	4	5	9
MATERIAS OPTATIVAS		2º Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			29	23,5	66

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Adquisición y desarrollo del lenguaje II	“	“	4	2	6
Literatura infantil	“	“	3	1,5	4,5
Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil	Obligatoria	“	4	2	6
Artes plásticas y visuales y su didáctica	“	“	2	4	6
<i>Prácticum</i>	Troncal	2º Cuatrimestre		32	32
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5

CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			4,5
TOTAL	16	43	68

* Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
La alimentación humana y su tratamiento en la escuela	3	1,5	4,5
Arte contemporáneo y su didáctica	2,5	2	4,5
La música como medio de globalización	2	2,5	4,5
Cuentos motores	1	3,5	4,5
Taller de modelado y construcciones	1	3,5	4,5
Dramatización en la escuela	3	1,5	4,5
Hecho religioso – hecho cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Juegos lógico-matemáticos para niños de 0 a 6 años	0	4,5	4,5
Adaptación educativa a la diversidad	3	1,5	4,5
Psicobiología del desarrollo	3	1,5	4,5
Sociología de la infancia	3	1,5	4,5
Informática y matemática	3	1,5	4,5
Meteorología escolar	0	4,5	4,5
Ciencias sociales y educación ambiental	2,5	2	4,5
Taller de plástica teatral	1	3,5	4,5
Creatividad y expresividad en el lenguaje infantil	3	1,5	4,5
Contenidos teológicos y morales del	3	1,5	4,5

currículo de religión			
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5
Materiales didácticos para la construcción de conceptos lógico-matemáticos	0	4,5	4,5
Métodos e instrumentos de observación y registro de datos	3	1,5	4,5
Sistema educativo y sociedad en España	3	1,5	4,5
Historia de la infancia y de la educación infantil	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Educación Musical (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	48	13,5	-	9	70,5
	2º	49,5	4,5	4,5	9	67,5
	3º	54,5	-	4,5	4,5	63,5

-Carga Lectiva Global: 201,5 créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO

ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	"	"	6	3	9
Sociología de la educación	"	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5

Teorías e instituciones contemporáneas de la educación	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Formación instrumental	"	Anual	4	5	9
Lenguaje musical	"	2º Cuatrimestre	3	3	6
Fundamentos de la expresión musical	Obligatoria	1er Cuatrimestre	3,5	4	7,5
Ciencias de la naturaleza y su didáctica	"	1er Cuatrimestre	3	3	6
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Troncal	2º Cuatrimestre	4	2	6
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			35,5	26	70,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases psicopedagógicas en la educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Matemáticas y su didáctica	"	1er Cuatrimestre	4	2	6
Educación física y su didáctica	"	"	1	3,5	4,5

Agrupaciones musicales	"	Anual	4	5	9
Formación vocal y auditiva	"	1er Cuatrimestre	3	3	6
Formación rítmica y danza	"	2º Cuatrimestre	2	2,5	4,5
Didáctica de la expresión musical I	"	"	2	2,5	4,5
Lengua y literatura y su didáctica	"	"	4	2	6
Educación plástica y visual	Obligatoria	"	1	3,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			27	27	67,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS*	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	"	"	2	2,5	4,5
Historia de la música y del folklore	"	"	2	2,5	4,5
Didáctica de la expresión musical II	"	"	2	2,5	4,5

Lengua francesa/inglesa y su didáctica	"	"	3	1,5	4,5
<i>Prácticum</i>	"	2º Cuatrimestre		32	32
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					4,5
TOTAL			12	42,5	63,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Cálculo elemental por ordenador	3	1,5	4,5
Concepciones de los alumnos (6-12 años) sobre la ciencia	3	1,5	4,5
Historia del arte español y su didáctica	2,5	2	4,5
Hecho religioso - hecho cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Movimiento y juego dramático	2	2,5	4,5
Elaboración de material didáctico musical	2	2,5	4,5
Taller de pintura	1	3,5	4,5
La lengua española en la actualidad	3	1,5	4,5
Cálculo mental, pensado, escrito, y con calculadora en la enseñanza elemental	1,5	3	4,5
El maestro y la acción tutorial	3	1,5	4,5
Aplicaciones estadísticas en las necesidades educativas escolares	3	1,5	4,5
Sociología de la cultura y del arte	3	1,5	4,5

Aspectos geológicos del paisaje	3	1,5	4,5
Didáctica de la historia	2,5	2	4,5
Contenidos teológicos y morales del currículo de religión	3	1,5	4,5
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5
Principios de armonización e instrumentación	2	2,5	4,5
Metodología de la audición musical	2	2,5	4,5
Taller de artes populares	1	3,5	4,5
Literatura madrileña	3	1,5	4,5
Evaluación y programación en niños de alto riesgo	2,5	2	4,5
Documentación escolar	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Educación Primaria (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	27	33	-	9	69
	2º	54	-	4,5	9	67,5
	3º	59	-	4,5	4,5	68

-Carga Lectiva Global: 204,5 créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS *	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar	"	"	6	3	9
Sociología de la educación	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Teoría e instituciones contemporáneas de educación	"	"	3	1,5	4,5
Fundamentos de la lengua española	Obligatoria	"	4	2	6
Fundamentos de las ciencias sociales	"	2º Cuatrimestre	3	3	6
Matemáticas	"	1er Cuatrimestre	4	2	6
Fundamentos y didáctica de	"	Anual	4	5	9

la física y la química					
Artes plásticas y visuales y su didáctica	"	2º Cuatrimestre	2	4	6
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			35	25	69

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS*	TOTAL
Bases psicopedagógicas en la educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Ciencias de la naturaleza y su didáctica	"	"	4	5	9
Ciencias sociales y su didáctica	"	1er Cuatrimestre	3	3	6
Matemáticas y su didáctica	"	2º Cuatrimestre	5	2,5	7,5
Educación artística y su didáctica	"	"	2	2,5	4,5
Didáctica de la lengua	"	Anual	6	3	9
Lengua francesa/inglesa y su didáctica	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Educación física y su Didáctica	"	2º Cuatrimestre	1	3,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5

CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			9
TOTAL	30	24	67,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS*		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	"	"	2	2,5	4,5
Literatura y su didáctica	"	"	5	2,5	7,5
Matemáticas y su didáctica II	"	"	3	1,5	4,5
Ciencias sociales y su didáctica II	"	"	3	3	6
<i>Prácticum</i>	"	2 Cuatrimestre		32	32
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					4,5
TOTAL			16	43	68

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Procesos científicos y técnicos de trabajo experimental en el currículo de enseñanza primaria	1	3,5	4,5
Geografía de España y su didáctica	2,5	2	4,5
Hecho religioso - hecho cristiano	3	1,5	4,5

Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Taller de dibujo	1	3,5	4,5
Enseñanza del español como lengua extranjera	3	1,5	4,5
Sistemas verbales y no verbales de comunicación	3	1,5	4,5
Tratamientos y resolución de problemas matemáticos	-	4,5	4,5
Didáctica de la geometría en entornos informáticos	-	4,5	4,5
Psicobiología del aprendizaje	3	1,5	4,5
Problemas sociales contemporáneos	3	1,5	4,5
Legislación aplicada al sistema escolar	3	1,5	4,5
Historia de la matemática	3	1,5	4,5
Historia y filosofía de la ciencia	3	1,5	4,5
Historia de España y su didáctica	2,5	2	4,5
Desarrollo moral	3	1,5	4,5
Contenidos teológicos y morales del currículo de religión	3	1,5	4,5
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5
Taller de educación artística intercultural	1	3,5	4,5
Literatura infantil	3	1,5	4,5
Didáctica de las fracciones y de los números decimales	3	1,5	4,5
El maestro como investigador en el aula	1	3,5	4,5
Ética de la educación	3	1,5	4,5

Maestro Especialidad: Lengua Extranjera (UCM. Plan 2003)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	57	-	-	9	66
	2º	39	18	4,5	9	70,5
	3º	45,5	12	4,5	4,5	66,5

-Carga Lectiva Global: 203 créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Didáctica general	Troncal	Anual	6	3	9
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	"	"	6	3	9
Sociología de la educación	"	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Teorías e instituciones contemporáneas en educación	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Lingüística	"	"	3	1,5	4,5
Lengua francesa/inglesa i	"	Anual	8	4	12
Morfosintaxis y semántica de la lengua francesa/inglesa	"	"	5	4	9
Fonética de la lengua	"	2º Cuatrimestre	3	1,5	4,5

francesa/inglesa					
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					9
TOTAL			37	20	66

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases psicopedagógicas de la educación especial	Troncal	Anual	6	3	9
Matemáticas y su didáctica	"	2º Cuatrimestre	4	2	6
Lengua y literatura y su didáctica	"	Anual	6	3	9
Ciencias de la naturaleza y su didáctica	Obligatoria	2º Cuatrimestre	3	3	6
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Troncal	1er Cuatrimestre	3	3	6
Lengua francesa/inglesa II	Obligatoria	"	4	2	6
Gramática francesa/inglesa: oración, texto, discurso	"	2º Cuatrimestre	3	3	6
Didáctica de la lengua francesa/inglesa I	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Educación artística y su didáctica	"	2º Cuatrimestre	2	2,5	4,5

MATERIAS OPTATIVAS	1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN				9
TOTAL		34	23	70,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización del centro escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	"	"	2	2,5	4,5
Educación física y su didáctica	"	"	1	3,5	4,5
Didáctica de la lengua francesa/inglesa II	Obligatoria	"	4	2	6
Lengua francesa/inglesa III	"	"	4	2	6
<i>Prácticum</i>	Troncal	2º Cuatrimestre		32	32
MATERIAS OPTATIVAS		1er Cuatrimestre			4,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN					4,5
TOTAL			14	43,5	66,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Laboratorio de química	1	3,5	4,5
Fundamentos culturales de la Europa actual	2,5	2	4,5
Hecho religioso - hecho cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y teología cristiana	3	1,5	4,5
Canciones y juegos musicales	2	2,5	4,5
Coeducación en educación física escolar	2	2,5	4,5
Cultura y civilización de los países de habla francesa/inglesa	3	1,5	4,5
Diseño y gestión de situaciones didácticas en matemáticas con herramientas informáticas	-	4,5	4,5
Programas educativos de lengua extranjera	2,5	2	4,5
Psicología de la instrucción para la adquisición de una segunda lengua	3	1,5	4,5
Psicobiología del lenguaje y de la comunicación	3	1,5	4,5
Análisis e interpretación de informes de investigación educativa	3	1,5	4,5
Recursos naturales y riesgos geológicos	3	1,5	4,5
El patrimonio natural y cultural desde la didáctica de las ciencias sociales	2,5	2	4,5
Contenidos teológicos y morales del currículo de religión	3	1,5	4,5
Didáctica de la religión en la escuela	3	1,5	4,5

Taller de imagen fija	1	3,5	4,5
Literatura de la lengua francesa/inglesa y su didáctica	3	1,5	4,5
Aplicaciones Educativas de Sistemas de Cálculo Simbólico	3	1,5	4,5
Didáctica de la Lengua Francesa/Inglesa en Educación Infantil	3	1,5	4,5
Diagnóstico de Dificultades en los Procesos de Lectura y Escritura	3	1,5	4,5
Sociedad de la Información y Educación	3	1,5	4,5
Educación Cívica	3	1,5	4,5

Licenciatura en Psicopedagogía (UCM. Plan 2001)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
II CICLO	1º	24	13,5	13,5	9	60
	2º	40,5	4,5	22,5	4,5	72
TOTAL		64,5	18	36	13,5	132

-Carga Lectiva Global: 132 créditos

SEGUNDO CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCT.	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Diagnóstico en educación	Troncal	1er Cuatrimestre	4,5	1,5	6
Métodos de investigación en educación	"	"	4,5	1,5	6
Psicología de la intervención educativa	Obligatoria	"	3	1,5	4,5
Estructura y funcionamiento del sistema educativo	"	"	3	1,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS		"	3	1,5	4,5
Modelos de orientación e intervención psicopedagógica	Troncal	2º Cuatrimestre	4,5	1,5	6
Psicología de la instrucción	"	"	4,5	1,5	6
Psicopatología de la infancia y de la	Obligatoria	"	3	1,5	4,5

adolescencia					
MATERIAS OPTATIVAS		"	6	3	9
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			-	-	9
TOTAL			36*	15*	60

* Sin incluir los créditos de Libre Elección

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Educación especial	Troncal	1 ^{er} Cuatrimestre	4,5	1,5	6
Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica	"	"	4,5	1,5	6
Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo	"	"	4,5	1,5	6
MATERIAS OPTATIVAS		"	9	4,5	13,5
Diseño, desarrollo e innovación del curriculum	"	2º Cuatrimestre	4,5	1,5	6
Orientación profesional	"	"	3	1,5	4,5
<i>Prácticum</i>	"	"	0	12	12
Intervención psicopedagógica en audición y lenguajes	Obligatoria	"	3	1,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS			6	3	9
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			-	-	4,5
TOTAL			39 *	28,5 *	72

* Sin incluir los créditos de Libre Elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/CLÍNICOS	TOTAL
Historia de la educación especial	3	1,5	4,5
Psicología de la excepcionalidad	3	1,5	4,5
Intervención psicopedagógica en	3	1,5	4,5

deficientes mentales			
Intervención psicopedagógica en deficientes físicos	3	1,5	4,5
Evaluación en educación especial	3	1,5	4,5
Psicología vocacional	3	1,5	4,5
Psicología social de la educación	3	1,5	4,5
Orientación personal	3	1,5	4,5
Orientación escolar y acción tutorial	3	1,5	4,5
Modificación de conducta en contextos escolares	3	1,5	4,5
Estadística aplicada a la psicometría	3	1,5	4,5
Aprendizaje humano	3	1,5	4,5
Estrategias metacognitivas	3	1,5	4,5
Psicología clínica de la educación especial	3	1,5	4,5
Asesoramiento a instituciones educativas	3	1,5	4,5
Orientación familiar	3	1,5	4,5
Estrategias de aprendizaje	3	1,5	4,5
Psicología de la vejez	3	1,5	4,5
Técnicas e instrumentos de diagnóstico en orientación	3	1,5	4,5
Programas de intervención para alumnos superdotados	3	1,5	4,5
Educación de sujetos de alto riesgo	3	1,5	4,5
Técnicas de intervención temprana	3	1,5	4,5
Psicología de la comunicación en contextos escolares	3	1,5	4,5
Programas de mejora de la	3	1,5	4,5

inteligencia			
Sistemas de intervención educativa en deficientes sensoriales	3	1,5	4,5
Sistemas educativos europeos	3	1,5	4,5
Psicobiología de las deficiencias	3	1,5	4,5
Didáctica de la superdotación y el talento	3	1,5	4,5
Pedagogía hospitalaria	3	1,5	4,5
Ética de la acción psicopedagógica	3	1,5	4,5
Dinámica y técnica de conducción grupal	3	1,5	4,5
Orientación en valores	3	1,5	4,5
Sociología del trabajo y de las profesiones	3	1,5	4,5
Factores sociales del éxito escolar	3	1,5	4,5

ESPECIALIDADES INTRACURRICULARES

ESPECIALIDAD INTRACURRICULAR: EDUCACIÓN ESPECIAL

PRIMER CURSO			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/ CLÍNICOS	TOTAL
Historia de la educación especial	3	1,5	4,5
Psicología de la excepcionalidad	3	1,5	4,5

SEGUNDO CURSO			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/ CLÍNICOS	TOTAL
Intervención psicopedagógica en deficientes mentales	3	1,5	4,5
Intervención psicopedagógica en deficientes físicos	3	1,5	4,5

Evaluación en educación especial	3	1,5	4,5
----------------------------------	---	-----	-----

ESPECIALIDAD INTRACURRICULAR: ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO

PRIMER CURSO			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/ CLÍNICOS	TOTAL
Psicología vocacional	3	1,5	4,5
Orientación escolar y acción tutorial	3	1,5	4,5

SEGUNDO CURSO			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/ CLÍNICOS	TOTAL
Psicología social de la educación	3	1,5	4,5
Orientación personal	3	1,5	4,5

Licenciatura en Pedagogía (UCM. Plan 2000)

CICLO	CURSO	M. TRONCAL.	M. OBLIGAT.	M. OPTAT.	CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGUR.	TOTAL
I CICLO	1º	37,5	18	0	4,5	60
	2º	27	30	0	9	66
	3º	21	39	9	4,5	73,5
II CICLO	4º	24	9	22,5	9	64,5
	5º	30	4,5	22,5	6	63

-Carga Lectiva Global: 327 créditos

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Bases metodológicas de la investigación educativa	Troncal	Anual	6	3	9
Didáctica general	"	"	6	3	9
Sociología de la educación	"	"	6	3	9
Psicobiología de la educación	Obligatoria	"	6	3	9
Filosofía de la educación	"	"	6	3	9
Antropología de la educación	Troncal	Cuatrimestral	3	1,5	4,5
Procesos psicológicos básicos	Troncal	"	4	2	6
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			3	1,5	4,5
TOTAL			40	20	60

SEGUNDO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Historia de la educación	Troncal	Anual	6	3	9
Teoría de la educación	"	"	6	3	9
Psicología del desarrollo y de la educación	"	"	6	3	9
Currículo: diseño, aplicación y evaluación	Obligatoria	"	6	3	9
Métodos y diseños de investigación educativa	"	"	6	3	9
Psicopatología general	"	Cuatrimestral	4	2	6
Sociología del sistema educativo	"	"	4	2	6
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			6	3	9
TOTAL			44	22	66

TERCER CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Organización y gestión de centros educativos	Troncal	Anual	6	3	9
Historia de la educación en España	Obligatoria	"	6	3	9

Análisis de datos en investigación educativa	"	"	6	3	9
Psicología de la educación	"	"	6	3	9
Tecnología educativa	Troncal	1er cuatrimestre	4	2	6
<i>Prácticum</i>	"	"	0	6	6
Pedagogía diferencial	Obligatoria	2º cuatrimestre	4	2	6
Medición en educación	"	"	4	2	6
MATERIAS OPTATIVAS			6	3	9
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			3	1,5	4,5
TOTAL			45	28,5	73,5

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/CLÍNICOS	TOTAL
Introducción a la educación especial	3	1,5	4,5
Tratamiento educativo de las diferencias de grupo	3	1,5	4,5
Educación para la salud	3	1,5	4,5
Sociología de la familia	3	1,5	4,5
Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	3	1,5	4,5
Deontología de las profesiones educativas	3	1,5	4,5

SEGUNDO CICLO

CUARTO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
Psicología de la instrucción	Obligatoria	Anual	6	3	9
Pedagogía social	Troncal	1 ^{er} cuatrimestre	4	2	6
Economía de la educación	"	"	4	2	6
Política y legislación educativa	"	2 ^o cuatrimestre	4	2	6
Diseño, desarrollo e innovación del currículum	"	"	4	2	6
MATERIAS OPTATIVAS			15	7,5	22,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			6	3	9
TOTAL			43	21,5	64,5

ASIGNATURAS OPTATIVAS DE CUARTO CURSO			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/CLÍNICOS	TOTAL
Diagnóstico pedagógico	3	1,5	4,5
Bases científicas para la educación especial	3	1,5	4,5
Estructura y funcionamiento del sistema educativo	3	1,5	4,5
Pobreza y marginación social	3	1,5	4,5
Análisis de situaciones sociales	3	1,5	4,5
Pedagogía del trabajo	3	1,5	4,5
Educación ambiental	3	1,5	4,5
Psicopatología de la edad escolar	3	1,5	4,5

Psicología de la sexualidad	3	1,5	4,5
Psicología del trabajo	3	1,5	4,5
Sociología de la juventud	3	1,5	4,5
Psicología del fracaso e inadaptación escolares	3	1,5	4,5
Programas de educación compensatoria	3	1,5	4,5
Planificación y gestión de programas socioeducativos	3	1,5	4,5
Orientación laboral	3	1,5	4,5
Diagnóstico y evaluación de las organizaciones de formación	3	1,5	4,5
Sociología de las organizaciones y de la empresa	3	1,5	4,5
Innovación y cambio en instituciones educativas	3	1,5	4,5
Educación para la paz	3	1,5	4,5
Modelos de educación familiar	3	1,5	4,5
Diagnóstico y elaboración de perfiles profesionales	3	1,5	4,5
Pedagogía de los mayores	3	1,5	4,5
Pedagogía penitenciaria	3	1,5	4,5
La educación en Iberoamérica	3	1,5	4,5
Pedagogía de la comunicación y la cultura	3	1,5	4,5

QUINTO CURSO					
ASIGNATURA	CARÁCTER	ORDENACIÓN TEMPORAL	CRÉDITOS		
			TEÓRICOS	PRÁCTICOS	TOTAL
<i>Prácticum</i>	Troncal	Anual	0	12	12
Evaluación de programas, centros y profesores	"	Cuatrimestral	4	2	6
Formación y actualización en la función pedagógica	"	"	4	2	6
Educación comparada	"	"	4	2	6
Estrategias de adaptación curricular	Obligatoria	"	3	1,5	4,5
MATERIAS OPTATIVAS			15	7,5	22,5
CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN			4	2	6
TOTAL			34	29	63

ASIGNATURAS OPTATIVAS			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/CLÍNICOS	TOTAL
Orientación escolar y tutoría	3	1,5	4,5
Dirección de centros educativos	3	1,5	4,5
Planificación y gestión educativas	3	1,5	4,5
Dirección de organizaciones de educación social	3	1,5	4,5
Programas de educación social en Europa	3	1,5	4,5
Psicología de las relaciones humanas y de los grupos: estrategias de intervención	3	1,5	4,5
Dirección de organizaciones para la	3	1,5	4,5

formación laboral			
Planificación de la formación en la empresa	3	1,5	4,5
Psicopatología sociolaboral	3	1,5	4,5
Informática aplicada a la educación	3	1,5	4,5
Educación de superdotados	3	1,5	4,5
El <i>curriculum</i> etapa infantil	3	1,5	4,5
Evaluación de sistemas educativos	3	1,5	4,5
Análisis multivariante en educación	3	1,5	4,5
Evaluación de instituciones de educación superior	3	1,5	4,5
Psicopatología de la vida adulta y la vejez	3	1,5	4,5
Estrategias de aprendizaje	3	1,5	4,5
Sociología del trabajo y de las profesiones	3	1,5	4,5
Demografía y recursos humanos	3	1,5	4,5
Pedagogía cognitiva	3	1,5	4,5
Educación a distancia	3	1,5	4,5
Documentación pedagógica	3	1,5	4,5
Pedagogía del ocio y tiempo libre	3	1,5	4,5
Diseños y proyectos curriculares de ciencias de la naturaleza	3	1,5	4,5
Diseños y proyectos curriculares de ciencias sociales: geografía, historia e historia del arte	3	1,5	4,5
Diseños y proyectos curriculares de lengua y literatura españolas	3	1,5	4,5
Diseños y proyectos curriculares de matemáticas	3	1,5	4,5

ESPECIALIDADES INTRACURRICULARES²⁸

ESPECIALIDAD INTRACURRICULAR: PEDAGOGÍA ESCOLAR			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/ CLÍNICOS	TOTAL
Diagnóstico pedagógico	3	1,5	4,5
Orientación escolar y tutoría	3	1,5	4,5
Bases científicas para la educación especial	3	1,5	4,5
Dirección de centros educativos	3	1,5	4,5
Estructura y funcionamiento del sistema educativo	3	1,5	4,5
Planificación y gestión educativas	3	1,5	4,5
Psicología del fracaso e inadaptación escolar	3	1,5	4,5
ESPECIALIDAD INTRACURRICULAR: PEDAGOGÍA SOCIAL			
ASIGNATURA	CRÉDITOS		
	TEÓRICOS	PRÁCTICO/ CLÍNICOS	TOTAL
Programas de educación compensatoria	3	1,5	4,5
Dirección de organizaciones de educación social	3	1,5	4,5
Planificación y gestión de programas socioeducativos	3	1,5	4,5
Programas de educación social en Europa	3	1,5	4,5
Psicología de las relaciones humanas y de los grupos: estrategias de intervención	3	1,5	4,5

²⁸ No es obligatorio seguir especialidades intracurriculares

Pobreza y marginación social	3	1,5	4,5
Análisis de situaciones sociales	3	1,5	4,5

7. PLANES DE ESTUDIO COMPLETOS DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN (UCM, Curso 2014/2015)

Educación Social

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación Básica	60
Obligatorias	102
Optativas	30
Prácticas Externas	42
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Didáctica e innovación curricular	6
Estadística aplicada a las ciencias sociales	6
Historia y corrientes internacionales de la educación y la cultura	6
Organización y gestión institucional	6
Orientación educativa y acción tutorial	6
Psicobiología	6
Psicología del aprendizaje	6
Psicología del desarrollo	6
Sociología	6
Teoría de la educación	6

Segundo Curso	ECTS
Educación para la cooperación y el desarrollo social	6
Educación permanente	6

Evaluación de programas socioeducativos	6
Modelos de intervención socioeducativa	6
Planificación y gestión de programas socioeducativos	6
Psicología social de la educación	6
Sociología de los ámbitos de intervención socioeducativa	6
<i>Prácticum I</i>	6
Dos optativas	12

Tercer Curso	ECTS
Desarrollo comunitario	6
Fundamentos antropológicos de la educación social	6
Intervención socioeducativa en problemas de desadaptación social	6
Metodología de la animación sociocultural	6
Procesos y tendencias sociales en las sociedades contemporáneas	6
Psicología del aprendizaje en contextos socioeducativos	6
Tecnologías de la información y de la comunicación en educación social	6
<i>Prácticum II</i>	6
Dos optativas	12

Cuarto Curso	ECTS
Educación y mediación intercultural	6
Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas	6
Fundamentos de psicopatología	6
<i>Prácticum III</i>	30
Una optativa	6
Trabajo fin de grado	6

Optativas de Segundo, Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Formación Complementaria en Teoría Socioeducativa	
Elaboración y análisis de informes de investigación socioeducativa	6
Ética y deontología del educador social	6
Historia de la educación social	6
Psicopatología de la vida adulta y la vejez	6
Sociología de la inmigración	6
Sociología de la juventud	6
Sociología de la pobreza y de la marginación social	6
Formación Complementaria en Intervención Socioeducativa	
Actividad física y musical en educación social	6
Atención a menores en desamparo	6
Educación de las personas mayores	6
Educación del ocio y del tiempo libre	6
Educación para la ciudadanía activa	6
Educación para la paz y los derechos humanos	6
Entrenamiento en habilidades sociales	6
Historia de Madrid desde una perspectiva didáctica	6
Intervención educativa en centros penitenciarios	6
Intervención psicológica en personas con necesidades educativas especiales	6
Medios audiovisuales y educación intercultural	6
Modificación de conducta en contextos sociales	6
Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	6
Programas de educación compensatoria	6
Programas de educación intercultural	6

Técnicas artísticas para educadores sociales	6
Técnicas de trabajo cooperativo y comunicación en grupos	6
Técnicas y destrezas para la resolución de conflictos	6
Créditos de participación (cualquier curso)	6

Maestro en Educación Infantil

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación básica	100
Obligatorias	60
Optativas	30
Prácticas externas	44
Trabajo fin de grado	6
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Didáctica e innovación curricular	6
Historia y corrientes internacionales de la educación	6
Métodos de investigación educativa	6
Organización y gestión de instituciones y programas educativos	6
Orientación educativa y acción tutorial	6
Psicobiología de la educación	6
Psicología de la educación	6
Psicología del desarrollo	6
Sociología de la educación	6
Teoría de la educación	6

Segundo Curso	ECTS
Adquisición y desarrollo del lenguaje	10
Creatividad y educación	6
Desarrollo del pensamiento lógico matemático y su didáctica i	6
Desarrollo psicomotor	6
Fundamentos de ciencias sociales	6

Trastornos y dificultades del aprendizaje en la infancia	6
<i>Prácticum I</i>	8
Dos optativas	12

Tercer Curso	ECTS
Didáctica de la motricidad infantil	6
Fundamentos de la educación artística	6
Conocimiento del medio natural	6
Desarrollo de la expresión musical	6
Didáctica de la lengua extranjera (inglés y francés)	6
Desarrollo del pensamiento lógico matemático y su didáctica ii	6
Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil	6
<i>Prácticum II</i>	6
Dos optativas	12

Cuarto Curso	ECTS
Didáctica de la expresión musical en Educación Infantil	6
Fundamentos y didáctica de la alimentación	6
Lectura, escritura y literatura infantil	6
<i>Prácticum III</i>	30
Una optativa	6
Trabajo Fin de Grado	6

Optativas de Segundo, Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Formación Complementaria en Educación y Psicología	
Aspectos didácticos de la educación inclusiva	6
Aspectos psicológicos del sueño y la intervención en los primeros años de vida	6

Bases psicológicas de la atención temprana	6
Ética de la educación	6
Intervención temprana	6
La dimensión intercultural en el currículum	6
Psicopatología infantil	6
Sociología de la familia y de la infancia	6
Tecnologías de la información y la comunicación en Educación Infantil	6
Formación Complementaria en Didácticas Específicas	
Audición musical activa	6
Canciones y juegos musicales	6
Construcción del espacio y de la geometría en Educación Infantil	6
Cuento y poesía	6
Didáctica de la oralidad de la lengua extranjera (inglés o francés)	6
Diseño y gestión de situaciones didácticas con contenido matemático en Educación Infantil	6
Educación ambiental desde las ciencias sociales	6
El patrimonio histórico-artístico y cultural y su didáctica	6
Elaboración del material didáctico musical	6
Expresión y creatividad corporal	6
Juegos tradicionales y populares en Educación Infantil	6
Las artes plásticas y visuales como instrumento de aprendizaje	6
Material lúdico-motor en la edad infantil	6
Procedimientos artísticos I	6
Procedimientos artísticos II	6
Recursos y materiales en lengua extranjera (francés o inglés)	6
Fundamentos de teología y contenidos teológicos en infantil	6

Pedagogía y didáctica de la religión en Educación Infantil	6
Créditos de participación (cualquier curso)	6

Maestro en Educación Primaria

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación básica	60
Obligatorias	100
Optativas	30
Prácticas externas	44
Trabajo fin de grado	6
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Didáctica e innovación curricular	6
Historia y corrientes internacionales en educación	6
Métodos de investigación educativa	6
Organización y gestión de instituciones y programas educativos	6
Orientación educativa y acción tutorial	6
Psicobiología de la educación	6
Psicología de la educación	6
Psicología del desarrollo	6
Sociología de la educación	6
Teoría de la educación	6

Segundo Curso	ECTS
Didáctica de la lengua extranjera (inglés y francés)	4
Educación física y su didáctica	6
Fundamentos y didáctica de geografía	6
Fundamentos y didáctica de la física	6
Lengua extranjera (inglés y francés)	6

Matemáticas y su didáctica I	6
Música en Educación Primaria	6
<i>Prácticum I</i>	8
Dos optativas	12

Tercer Curso	ECTS
Didáctica de la lengua	6
Fundamentos de la educación artística	6
Fundamentos y didáctica de la historia	6
Fundamentos y didáctica de la historia del arte	6
Fundamentos y didáctica de química y geología	6
Lengua española	6
Matemáticas y su didáctica ii	6
<i>Prácticum II</i>	6
Dos optativas	12

Cuarto Curso	ECTS
Matemáticas y su didáctica III	6
Literatura y educación	6
Fundamentos y didáctica de la biología	6
<i>Prácticum III</i>	30
Una optativa	6
Trabajo fin de grado	6

Optativas de Segundo, Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Formación Complementaria en Educación y Psicología	
Aspectos didácticos de la educación inclusiva	6

Tecnologías de la información y la comunicación	6
Formación Complementaria en Didácticas Específicas	
Didáctica de la geometría y de la medida de magnitudes	6
Didáctica de las fracciones y de los números decimales	6
Didáctica del español como lengua no materna	6
Geografía de España y su didáctica	6
Historia de España y su didáctica	6
Historia de las matemáticas	6
Historia del arte español y su didáctica	6
Las ciencias de la tierra en la escuela	6
Lectura y escritura creativa	6
Taller de ciencias físico-químicas	6
Tic para matemáticas de primaria	6
Fundamentos de teología	6
Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela primaria	6
Mención en Música	
Formación instrumental y agrupaciones musicales escolares	6
Formación vocal y su aplicación en el aula	6
La audición musical: análisis y metodología	6
Ritmo, movimiento y danza	6
Mención Educación Física	
Actividad física, juego motor y salud	6
Didáctica de la educación física	6
Educación física de base	6
Expresión corporal	6
Mención de Lengua Extranjera en Inglés	

Recursos didácticos de lengua extranjera (inglés)	6
Formación para el bilingüismo (inglés)	6
Didáctica de las competencias orales en la lengua extranjera (inglés)	6
Didáctica de la lectura y de la escritura en lengua extranjera (inglés)	6
Mención de Lengua Extranjera en Francés	
Recursos didácticos de lengua extranjera (francés)	6
Formación para el bilingüismo (francés)	6
Didáctica de las competencias orales en la lengua extranjera (francés)	6
Didáctica de la Lectura y de la Escritura en Lengua Extranjera (Francés)	6
Mención de Pedagogía Terapéutica	
Bases psicológicas de la educación especial	6
Psicopatología de la edad escolar	6
Estrategias de adaptación curricular	6
Intervención neuropsicológica en educación	6
Mención de Audición y Lenguaje	
Intervención didáctica en audición y lenguaje	6
Psicopatología de la audición y lenguaje	6
Sistemas alternativos de comunicación	6
Psicobiología del lenguaje	6
Créditos de participación (cualquier curso)	6

Pedagogía

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación Básica	60
Obligatorias	120
Optativas	30
Prácticas Externas	24
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Psicología del desarrollo	6
Didáctica e innovación curricular	6
Teoría de la educación	6
Estadística aplicada a las ciencias sociales	6
Sociología	6
Organización y gestión de instituciones	6
Historia y corrientes internacionales de la educación y la cultura	6
Psicología del aprendizaje	6
Psicobiología	6
Orientación educativa y acción tutorial	6

Segundo Curso	ECTS
Conocimiento pedagógico e investigación educativa	6
Pedagogía diferencial	6
Psicología de la instrucción	6
Didáctica de las matemáticas	6
Desarrollo profesional de docentes y educadores	6

Sociología del sistema educativo	6
Didáctica de la expresión plástica y visual	6
Dificultades de aprendizaje	6
Dos optativas	

Tercer Curso	ECTS
Medición en educación	6
Bases psicológicas de la educación especial	6
Didáctica de la lengua	6
Conocimiento pedagógico e investigación educativa	6
Bases didácticas de la educación especial	6
Filosofía de la educación	6
Didáctica de las ciencias de la naturaleza	6
Psicopatología general aplicada a la educación	6
Dos optativas	12

Cuarto Curso	ECTS
Historia del pensamiento pedagógico	6
Dirección de centros educativos	6
Diagnóstico pedagógico	6
Didáctica de las ciencias sociales	6
<i>Prácticum</i>	24
Una optativa	6
Trabajo Fin de Grado	6

Créditos de participación (cualquier curso)	6
---	---

Optativas de Segundo, Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Formación Complementaria en Teoría Pedagógica	
Tratamiento informático y análisis de datos en educación	6
Sistemas educativos comparados	6
Observación y registro de datos	6
Psicobiología de las discapacidades	6
Psicobiología del lenguaje	6
Sociología de la familia y de la juventud	6
Política de la educación	6
Psicopatología de la infancia y la adolescencia	6
Sociología del trabajo y de las organizaciones	6
Educación y trabajo	6
Historia de la ciencia	6
Historia de la educación de las mujeres	6
Formación Complementaria en Intervención Socioeducativa	
Programas de mejora de la inteligencia	6
Informática educativa	6
Intervención educativa en atención temprana	6
Orientación personal y familiar	6
Entrenamiento en competencias de aprendizaje	6
Estrategias de adaptación curricular	6
Psicología de la superdotación y del talento	6
Matemática elemental por ordenador	6
Evaluación de programas, centros y profesores	6
Adaptación educativa a la diversidad	6

Psicología vocacional	
Gestión de la formación continua	6
Psicología de la comunicación en contextos escolares	6

8. PLAN DE ESTUDIO DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UCM. Curso Académico 2014-15)

Curso 1

Código	Asignatura	Carácter	Créditos	Ofertada
603137	Actividad física y salud	Obligatoria	5.0	Si
603145	Administración de la empresa	Optativa	10.0	Si
603100	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Obligatoria	4.0	Si
603175	Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas	Obligatoria	10.0	Si
603152	Aprendizaje y enseñanza del módulo de formación y orientación laboral	Obligatoria	5.0	Si
603185	Asesoramiento psicológico	Obligatoria	5.0	Si
606890	Asesoramiento psicopedagógico	Obligatoria	5.0	Si
606891	Atención a la diversidad en Educación Secundaria	Obligatoria	5.0	Si
603120	Bases didácticas y metodológicas de la educación artística plástica y visual	Obligatoria	5.0	Si
603103	Complementos de biología	Optativa	10.0	Si

603131	Complementos de física	Optativa	10.0	Si
603104	Complementos de geología	Optativa	10.0	Si
603132	Complementos de química	Optativa	10.0	Si
603149	Derecho del trabajo y seguridad social	Obligatoria	5.0	Si
606886	Desarrollo y aprendizaje en Educación Secundaria	Obligatoria	4.0	Si
603183	Diagnóstico pedagógico y orientación académica y profesional	Obligatoria	5.0	Si
606889	Diagnóstico y orientación académico-profesional	Obligatoria	5.0	Si
603147	Didáctica de ADE	Obligatoria	5.0	Si
603106	Didáctica de la biología	Obligatoria	5.0	Si
603146	Didáctica de la economía	Obligatoria	5.0	Si
603121	Didáctica de la educación artística plástica y visual en Educación Secundaria	Obligatoria	5.0	Si
603195	Didáctica de la filosofía	Obligatoria	5.0	Si

603134	Didáctica de la física	Obligatoria	5.0	Si
603114	Didáctica de la geografía	Obligatoria	5.0	Si
603107	Didáctica de la geología	Obligatoria	5.0	Si
603115	Didáctica de la historia	Obligatoria	5.0	Si
603116	Didáctica de la historia del arte	Obligatoria	5.0	Si
603158	Didáctica de la informática I	Obligatoria	5.0	Si
603159	Didáctica de la informática II	Obligatoria	5.0	Si
603164	Didáctica de la lengua	Obligatoria	5.0	Si
603165	Didáctica de la literatura	Obligatoria	5.0	Si
603180	Didáctica de la música en Educación Secundaria	Obligatoria	5.0	Si
603135	Didáctica de la química	Obligatoria	5.0	Si
603171	Didáctica de las competencias comunicativas, literarias y culturales (alemán)	Obligatoria	5.0	Si
603210	Didáctica de las competencias comunicativas, literarias y culturales	Obligatoria	5.0	Si

	(francés)			
603212	Didáctica de las competencias comunicativas, literarias y culturales (inglés)	Obligatoria	5.0	Si
603214	Didáctica de las competencias comunicativas, literarias y culturales (italiano)	Obligatoria	5.0	Si
603128	Didáctica del griego	Obligatoria	5.0	Si
603127	Didáctica del latín	Obligatoria	5.0	Si
603172	Diseño y evaluación de unidades didácticas. Innovación docente y tecnológica (alemán)	Obligatoria	5.0	Si
603211	Diseño y evaluación de unidades didácticas. Innovación docente y tecnológica (francés)	Obligatoria	5.0	Si
603213	Diseño y evaluación de unidades didácticas. Innovación docente y tecnológica (inglés)	Obligatoria	5.0	Si

603215	Diseño y evaluación de unidades didácticas. Innovación docente y tecnológica (italiano)	Obligatoria	5.0	Si
603143	Economía	Obligatoria	5.0	Si
603144	Economía de la empresa	Optativa	10.0	Si
603181	El movimiento y la danza en el aula de música	Obligatoria	5.0	Si
603173	El significado de las matemáticas en Educación Secundaria	Obligatoria	10.0	Si
603151	Empleo y empresa	Obligatoria	5.0	Si
603163	Estrategias de comunicación y creación de textos: textos literarios y no literarios	Obligatoria	5.0	Si
603184	Evaluación psicológica del desarrollo cognitivo, social y de la personalidad	Obligatoria	5.0	Si
606892	Evaluación psicopedagógica para una educación inclusiva	Obligatoria	5.0	Si
603156	Evolución de la informática I	Obligatoria	5.0	Si

603157	Evolución de la informática II	Obligatoria	5.0	Si
603139	Expresión, comunicación y creatividad corporal	Obligatoria	5.0	Si
603191	Formación complementaria de filosofía en su historia: filosofía, hombre y sociedad	Optativa	5.0	Si
603192	Formación complementaria de filosofía en su historia: filosofía y metafísica	Optativa	5.0	Si
603194	Formación complementaria de filosofía, ética y ciudadanía: génesis y modelos de ciudadanía y derecho	Optativa	5.0	Si
603193	Formación complementaria de filosofía, ética y ciudadanía: teorías éticas contemporáneas y conflicto	Optativa	5.0	Si
603190	Formación curricular de la enseñanza de filosofía, historia de la filosofía , ética y teorías de la	Obligatoria	5.0	Si

603154	Fuentes de información y nuevas tecnologías	Obligatoria	5.0	Si
603170	Fundamentación didáctica del alemán lengua extranjera	Obligatoria	5.0	Si
603207	Fundamentación didáctica del francés lengua extranjera	Obligatoria	5.0	Si
603208	Fundamentación didáctica del inglés lengua extranjera	Obligatoria	5.0	Si
603209	Fundamentación didáctica del italiano lengua extranjera	Obligatoria	5.0	Si
603111	Geografía	Optativa	7.5	Si
603160	Herramientas TIC para la enseñanza de la informática	Obligatoria	5.0	Si
603112	Historia	Optativa	7.5	Si
603178	Historia de la música	Obligatoria	5.0	Si
603113	Historia del arte	Optativa	7.5	Si
603148	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en economía y ADE	Obligatoria	5.0	Si
603176	Innovación docente e	Obligatoria	5.0	Si

	iniciación a la investigación educativa en matemáticas			
603182	Innovación e investigación educativa en el aula de música	Obligatoria	5.0	Si
603166	Innovación e investigación en didáctica de la lengua y la literatura	Obligatoria	5.0	Si
603141	Innovación e investigación en la educación física	Obligatoria	5.0	Si
603122	Innovación educativa y métodos de investigación en la enseñanza de las artes plásticas y visuales	Obligatoria	5.0	Si
603189	Intervención psicológica y nuevas tecnologías en contextos educativos	Obligatoria	5.0	Si
606893	Investigación e innovación en orientación	Obligatoria	5.0	Si
603188	Investigación pedagógica e innovación educativa	Obligatoria	5.0	Si
603108	Investigación, innovación y	Obligatoria	5.0	Si

	diseño curricular en la didáctica de la biología y la geología			
603136	Investigación, innovación y diseño curricular en la didáctica de la química y la física	Obligatoria	5.0	Si
603186	La atención pedagógica a la diversidad en Educación Secundaria	Optativa	5.0	Si
603129	La enseñanza del griego: vías de innovación e investigación	Optativa	5.0	Si
603130	La enseñanza del latín: vías de innovación e investigación	Optativa	5.0	Si
603177	La interpretación musical en el aula de Educación Secundaria	Obligatoria	5.0	Si
603161	La lengua española en ESO, Bachillerato y FP	Obligatoria	5.0	Si
603162	La literatura española en ESO, Bachillerato y FP	Obligatoria	5.0	Si
603179	La música en otros contextos	Obligatoria	5.0	Si
603155	La profesión informática en la sociedad actual	Obligatoria	5.0	Si

603133	Las respuestas de la física y la química a los retos del mundo actual	Obligatoria	5.0	Si
603167	Lingüística alemana aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán	Obligatoria	5.0	Si
603198	Lingüística francesa aplicada a la enseñanza-aprendizaje del francés	Obligatoria	5.0	Si
603199	Lingüística inglesa aplicada a la enseñanza-aprendizaje del inglés	Obligatoria	5.0	Si
603200	Lingüística italiana aplicada a la enseñanza-aprendizaje del italiano	Obligatoria	5.0	Si
603125	Los clásicos griegos y su pervivencia en la cultura occidental	Optativa	5.0	Si
603126	Los clásicos latinos y su pervivencia en la cultura occidental	Optativa	5.0	Si
603206	Manifestaciones literarias e interculturalidad en la lengua italiana	Obligatoria	5.0	Si

603169	Manifestaciones literarias e interculturalidad en lengua alemana	Obligatoria	5.0	Si
603204	Manifestaciones literarias e interculturalidad en lengua francesa	Obligatoria	5.0	Si
603205	Manifestaciones literarias e interculturalidad en lengua inglesa	Obligatoria	5.0	Si
603123	Medios para la aproximación al mundo griego (literatura, mitología, vida cotidiana, etc.) y sus fuentes p	Obligatoria	5.0	Si
603124	Medios para la aproximación al mundo latino (literatura, mitología ,vida cotidiana, etc.) y sus fuentes p	Obligatoria	5.0	Si
603153	Metodología del caso práctico laboral	Obligatoria	5.0	Si
603142	Nuevas tecnologías y herramientas en educación física	Obligatoria	5.0	Si
603138	Nuevas tendencias en las actividades físico-deportivas	Obligatoria	5.0	Si

606887	Orientación en contextos educativos	Obligatoria	4.0	Si
606888	Orientación socio-familiar	Obligatoria	4.0	Si
603105	Papel social de la biología y la geología	Obligatoria	5.0	Si
603174	Pensamiento matemático y resolución de problemas	Obligatoria	5.0	Si
603140	Perspectivas innovadoras para la enseñanza de la educación física en la Educación Secundaria	Obligatoria	5.0	Si
606895	<i>Prácticum</i>	Obligatoria	12.0	Si
603109	<i>Prácticum</i> un centro de Educación Secundaria	Obligatoria	12.0	Si
603150	Prevención de riesgos laborales	Obligatoria	5.0	Si
603101	Procesos y contextos educativos	Obligatoria	4.0	Si
603117	Procesos y métodos de las artes plásticas	Optativa	7.5	Si
603119	Procesos y métodos de los medios audiovisuales	Optativa	7.5	Si

603118	Procesos y métodos del diseño	Optativa	7.5	Si
603197	Seminario de prácticas docentes e investigación para la enseñanza de filosofía, ética y ciudadanía	Obligatoria	5.0	Si
603196	Seminario de prácticas docentes e investigación para la enseñanza de filosofía y su historia	Obligatoria	5.0	Si
603102	Sociedad, familia y educación	Obligatoria	4.0	Si
603168	Tipología y variedad textual en lengua alemana	Obligatoria	5.0	Si
603201	Tipología y variedad textual en lengua francesa	Obligatoria	5.0	Si
603202	Tipología y variedad textual en lengua inglesa	Obligatoria	5.0	Si
603203	Tipología y variedad textual en lengua italiana	Obligatoria	5.0	Si
606894	Trabajo cooperativo y gestión del cambio educativo	Obligatoria	5.0	Si
606896	Trabajo Fin de	Proyecto Fin	6.0	Si

	Máster	de Carrera		
603110	Trabajo Fin de Máster (formación del profesorado)	Proyecto Fin de Carrera	6.0	Si